МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (100)

30 июня 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 19.06.2023
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 77,5.
Тираж 500 экз. Зак. №6577.
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

№ 3 (100)

30 June 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 19.06.2023
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 77,5.
Circulation: 500 pieces. Order №6577.
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

Абакарова У.У. 503
Абакумов О.А. 85
Абакумова А.Г. 85
Абдуев М.Х. 147
Абрамова Н.А. 63, 277
Абубакарова Е.В. 5
Авакова М.Л. 341
Айбатырова П.К. 577
Айвазян Н.Б. 341
Александров А.В. 8
Алексеева А.А. 286
Алексеева В.В. 11
Алексеева В.Ф. 223
Алексеева Ю.В. 279
Алехин И.А. 303
Алиева П.Г. 344
Алиева Х.М. 434
Алиханова Б.А. 289
Алияри Шорехдели М. 490
Аль-Авад А.Р. 516
Аминов Т.М. 11
Аммаева А.А. 14
Амосов Н.В. 441
Ананьева Л.А. 519
Андреева Е.Ю. 521
Андросова А.Т. 149
Андуганова М.Ю. 526
Аникина А.А. 437
Аржановская А.В. 152
Арищенко С.И. 444
Ахмедова Э.М. 163
Аштиани Мадждабади Кохнех Наргес 231

Б

Бабенко М.Г. 233
Багамаева И.О. 289
Бажук О.В. 154
Базаева Ф.У. 88, 334
Бакина А.Д. 346
Батчаева З.С. 291
Бедарева И.А. 528
Безрукова Н.Н. 448
Бекова М.Р. 579
Берберова Л.Б. 236
Бесаева А.Г. 95
Биджиев А.К. 291
Благодетелева Н.К. 109
Блинникова А.П. 272
Богатырёва М.Х. 291, 293
Болотюк В.А. 239
Болотюк Л.А. 239
Борзова Т.А. 157
Борисова Н.Л. 303
Борлакова Б.М. 50
Боташева Н.П. 293
Буракова И.С. 160
Бурдаева Т.В. 531

В

Вагизиева Н.А. 348, 450
Вагнер М-Н.Л. 165
Вазинге О.С. 16
Валиева П.В. 167
Валипур Алиреза 484
Ван И. 370
Ван Мэнмэн 351
Ван Тин 353
Ван Шоин 356
Васильева Г.М. 453
Виноградова М.В. 453
Виноградова Н.В. 113
Воронина О.А. 157

Г

Гаджиева П.Д. 296
Гаджилова Ш.М. 456
Гайдук Д.В. 243
Галстян С.А. 581
Гао Яньцзюнь 358
Гарипова Г.Р. 117
Гасанова Г.А. 503
Гасанова Д.И. 167
Гасанова С.Н. 506
Гасанова С.С-Г. 143
Гациева Т.И. 608
Герасимова К.Ю. 43
Гильмиярова Д.З. 195
Голубчикова М.Г. 317
Горобец А.Ф. 91
Горобец Д.В. 198
Горобец Л.Н. 91
Григорьева Я.И. 247
Гричанов А.С. 18
Гришина И.С. 93
Гун Мин 361
Гусева Н.В. 179, 200
Гусева Р.Г. 426
Гусельникова Н.В. 261

Д

Двадненко А.В. 250
Джиоева А.Р. 95
Дуань Сяоли 364
Дудаев Г.С.-Х. 298, 332
Дьячковская Н.А. 122

Е

Евлоева Д.Д. 584
Егоршина Н.В. 511
Елтанская Е.А. 152
Емельянова И.Е. 298

Ж

Жуйкова С.А. 511
Жукова Т.А. 74
Жэнь Цзялу 367

З

Завгородняя Е.В. 98
Заречнев Д.О. 20
Зененко Н.В. 458
Зимина Е.А. 71
Зимина Л.О. 461, 463
Зимина Ф.В. 136
Зникина Л.С. 23
Зубков А.Д. 25, 120
Зуев А.В. 113
Зуев В.М. 243

И

Ибрагимова Г.Х.-К. 604, 606
Иванова Е.В. 465
Иванова Л.В. 534
Изимариева З.Н. 117
Измайлова И.С. 303
Измайлова Н.В. 303
Иохвидов В.В. 300
Исаев М.И. 307
Исмаилова Н.П. 309
Истомина Е.В. 169

К

Казанлиева Х.И. 506
Казимагомедова Ф.И. 586
Калашникова С.В. 59
Калина Н.Д. 27
Камалов И.И. 253
Камалова Г.Р. 253
Каминская Э.А. 91
Канбекова Р.В. 203
Кандаурова Ж.Н. 5
Канюк А.С. 332
Картузова М.В. 374
Каховская Ю.В. 226
Кельбеханова М.Р. 588
Кобозева И.С. 284
Ковшов И.В. 206
Кожурова А.А. 122, 149
Кожухова И.В. 536
Козлова М.Н. 257
Козлова Н.А. 300
Колобов А.Н. 61
Комарькова М.А. 539
Комкова А.С. 437
Кононова Е.И. 212
Конурбаев М.Э. 521
Королева М.Ю. 377
Косогова А.С. 317
Котышев И.А. 30
Кочисов В.К. 68
Кравцова А.Г. 33
Кузнецов А.А. 35
Кузнецова Н.В. 216
Курбанова З.Г. 218
Курбанова З.С. 309
Куренкова Т.Н. 220
Курилина Т.В. 458

Л

Лакина С.В. 468
Лезина В.В. 311
Лизунова Г.Ю. 261
Литвиненко И.Л. 101
Литвинова В.С. 85
Литвинова Н.Ю. 38, 172
Лукина М.Н. 223
Лукиных А.А. 526
Люй Вэньтин 541
Ляпидовская М.Е. 226
Ляшенко М.С. 40

М

Магомедов Р.В. 314
Магомедова З.Ш. 138
Магомедова П.А. 586
Магомедрасулова А.С. 590
Майзенгер Н.В. 265, 380
Майтиева Р.А. 592
Максимова Е.А. 104
Максимова Т.Д. 380
Мальсагов А.А. 311
Мальсагова М.Х. 311
Мамлиева П.В. 275
Манухина И.А. 5
Матиев М.А. 584, 594
Матюхина Н.С. 181
Махракова А.В. 481
Машкова Н.А. 124
Медведева Ю.И. 473
Мейсуров Ш.С. 296
Милованова М.В. 546
Милушев В.Р. 141
Минбулатова И.С. 314, 322
Минеева О.А. 40
Мирзаев З.М. 296
Миронова А.А. 383
Миронцева С.С. 188
Мирошникова Д.В. 43
Михайлова А.И. 127
Михалат Е.С. 177
Моаззензаде Зейнаб 385
Могиш А.А. 548
Мохаммади М.Р. 490
Мудрая Т.Ф. 45
Муллер О.Ю. 48
Мунгиева Н.З. 143

Н

Наливайко К.В. 183
Настуев Э.Б. 185
Насырова Э.Ф. 174
Неверова Т.А. 131
Некора Н.Е. 226
Нечаева А.Л. 551
Нечина Е.Н. 268, 270
Новикова Н.Б. 50
Носов Д.Д. 553
Носова И.В. 553

О

Овезова У.А. 165
Огольцова Е.Г. 272, 275
Омаров О.М. 50
Осипова И.А. 106
Островая Ю.С. 387

П

Панов Е.В. 18
Парникова Г.М. 247
Пахомова Н.В. 104
Перепелкина Н.А. 250
Пестова Е.В. 59
Петров С.В. 476
Петрова Л.В. 259
Пилюгина Е.И. 250
Писарев А.С. 317
Поваренкина И.А. 40
Позднякова И.Р. 327
Полищук Е.В. 361
Потешкина О.И. 133
Прояева И.В. 61
Пугачева Е.Н. 478
Пэй Цзян 390

Р

Рабаданова С.М. 596, 598
Раджабова Ф.М. 320
Раззамазова О.В. 5
Ракова И.В. 226
Рамазанова З.Р. 314, 322
Решетникова Е.М. 528
Романенко Н.М. 325
Рукавишникова О.И. 481
Рябова Е.В. 327

С

Сагдиев Н.Ф. 253
Садыкова С.З. 577
Саидов З.А. 327
Салехи Мохаммади Хабиб 484
Саттарова Л.С. 203
Сваровская Е.Б. 463
Седых Д.В. 23
Сергунцова Е.В. 330
Серебрякова Н.В. 337
Середа М.С. 392
Сивцева А.Р. 223
Сидорова М.Ю. 486
Скрябина А.А. 63
Слепухина А.С. 174
Смирнов А.А. 243
Смирнова А.Г. 395
Снегур Е.О. 481
Сомикова Т.Ю. 526
Сорокопуд Ю.В. 332, 334
Софронова С.М. 277
Спирина Ю.П. 188
Стенюшкина Т.С. 133
Степанова М.А. 557
Степина С.Д. 526
Столярчук Л.И. 85
Стрелковских А.А. 334
Сулейманова Р.В. 145
Сулейманова Т.Р. 145
Сулейманова Ф.М. 203
Суханова И.Г. 265

Т

Талалай Т.С. 534
Таскина И.А. 261
Тельнюк И.В. 169
Тельпов Р.Е. 397
Тенитилов П.С. 179
Тимошенко И.В. 400
Титова Т.В. 191
Толкачев С.П. 562
Толчин А.А. 66
Толчина С.И. 66
Тонких С.В. 448
Торбик Е.М. 565, 568
Трипольская Т.А. 419
Тужимеева И.И. 68
Тхайцухова А.М. 98

У

Уздеева Т.М. 600, 602
Умариева С.З. 138
Умарова С.Х. 604, 606
Усынина Н.Ф. 279

Ф

Фазели Х. 490
Федулов Б.А. 20, 243
Фотиева И.В. 404

Х

Халидова Р.Ш. 571
Холмогорова В.Е. 136
Хомутникова Е.А. 279
Хосаинова О.С. 71
Храмова Т.Ю. 233
Ху Сяосюй 513
Хуан Сяоюй 406
Худик В.А. 169

Ц

Цебро Г.О. 163
Ценцеря С.В. 104
Цзян Ино 411
Цуй Чжэюань 573
Цыбенова Э.Б. 417
Цыганкова А.А. 492
Цыпина А.Р. 495

Ч

Чамата Е.В. 74
Чан Ван Ле 497
Чернейко Л.О. 367
Чернобров А.А. 419
Чернов Д.В. 77
Чернышкова Н.В. 177
Чжан Хуаньюй 423
Чжан Цзялян 397
Чигарев В.Н. 426
Чиркова Т.В. 98
Чомаева Л.М. 293
Чэнь Лэй 486
Чэнь Юй 383

Ш

Шамне Н.Л. 428
Шарова К.Б. 536
Шатьков Д.В. 243
Шахбанова З.И. 598, 608
Швед Е.А. 239
Шелкунова В.А. 395
Широких С.В. 193

Щ

Щетинин А.Н. 79

Ю

Юй Минчжу 431, 500
Юлдашбаева Л.А. 575
Юсупова Г.А. 508

Я

Яковлева Е.В. 81
Ярычев Н.У. 298

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-5-8

***Abubakarova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: hellen_81@mail.ru*
***Manukhina I.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Polzunov Altai State Technical University (Barnaul, Russia), E-mail: vinnal@list.ru*
***Kandaurova Zh.N.**, senior teacher, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: jeanna_81@mail.ru*
***Razzamazova O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: orazzamazova@mail.ru*

THE FORMATION OF STUDENTS' HUMANITARIAN CULTURE WITHIN THE CROSS-CULTURAL APPROACH IN PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The paper deals with the formation of humanitarian culture among the students of non-linguistic universities within the process of their professional development. The research reveals the correlation between the development of a person's humanitarian culture and the learning foreign languages process related to the cultural socio-dynamics and cross-cultural approach. Special attention is paid to the identification of effective specific features, such as pedagogical conditions and methods necessary to implement humanitarization in foreign language classes. The authors point out qualitative characteristics of humanitarian culture components, the criteria and levels of its development. Both curriculum and methodology have been worked out to diagnose development levels of the humanitarian culture among the students as they allow verifying the effectiveness of the curriculum implementation. The introduction of a cross-cultural approach to the language training process among the students of non-linguistic universities encourages them to look for the common and the different in traditions, lifestyle, views and values both of their native culture and the culture of the language being studied. Students learn to understand and accept what is different from their worldview, to analyze all spheres of life including a professional one from an axiological point of view. The pedagogical experiment was carried out among the second year students of the Information Technology Department of Polzunov Altai State Technical University. The results of the experiment have shown the effectiveness of the curriculum and that its introduction into the learning process contributes to the improvement of level of humanitarian culture among the students of non-linguistic universities in the process of learning foreign languages.

Key words: **humanitarian culture, cross-cultural approach, professionally-oriented foreign language teaching, humanitarization of higher education**

***Е.В. Абубакарова,** канд. пед. наук, доц., Алтайский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Барнаул, E-mail: hellen_81@mail.ru*
***И.А. Манухина,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: vinnal@list.ru*
***Ж.Н. Кандаурова,** ст. преп. Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: jeanna_81@mail.ru*
***О.В. Раззамазова,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: orazzamazova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается формирование гуманитарной культуры студентов неязыковых вузов в процессе их профессионального развития. В ходе исследования выявляется взаимосвязь между развитием гуманитарной культуры личности и процессом изучения иностранных языков, связанным с культурной социодинамикой и кросс-культурным подходом. Особое внимание уделяется определению эффективных специфических особенностей, таких как педагогические условия и методы, необходимые для осуществления гуманитаризации на занятиях по иностранному языку. Авторы указывают на качественные характеристики компонентов гуманитарной культуры, критерии и уровни ее развития. Разработаны учебная программа и методика диагностики уровней развития гуманитарной культуры учащихся, позволяющие проверить эффективность реализации учебной программы. Внедрение кросс-культурного подхода в процесс языковой подготовки студентов неязыковых вузов побуждает их искать общее и различное в традициях, образе жизни, взглядах и ценностях как родной культуры, так и культуры изучаемого языка. Студенты учатся понимать и принимать то, что отличается от их мировоззрения, анализировать все сферы жизни, в том числе и профессиональную, с аксиологической точки зрения. Педагогический эксперимент проводился среди студентов второго курса факультета информационных технологий Алтайского государственного технического университета имени И.И. Ползунова. Результаты показали эффективность учебной программы и то, что ее внедрение в учебный процесс способствует повышению уровня гуманитарной культуры студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: **гуманитарная культура, кросс-культурный подход, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, гуманитаризация высшего образования**

Being mostly driven by the economic benefits humans rarely think about the consequences of their actions as the age of high technologies encourages new discoveries. Russia's participation in widespread digitalization inevitably leads to changes both in the labour market itself and in the set of requirements for modern specialists. In the current process of interaction between humans and technology, spirituality and morality are being gradually reduced to zero and considered to be outdated and unnecessary concepts that slow down technological progress. However, it's vital for future specialists to be guided not only by the tasks and goals of scientific and technological progress but by the humanistic goals as well; awareness of the cultural and historical mission of science and technology in the life of mankind as well as personal responsi-

bility for the decisions made are necessary conditions for the preservation and further existence of our civilization. Thus, **the relevance of our study** is explained by the necessity to overcome the technocratic mentality of future specialists that prevails in modern society and means the reduction of human activity to building up scientific and technical potential that can harm the person himself in his professional activity.

The purpose of our study is to reveal and prove the correlation between the development of a person's humanitarian culture and the learning foreign languages process related to the cultural socio-dynamics and cross-cultural approach.

The tasks of our study are the following: to reveal and describe the theoretical aspects of the formation of students' humanitarian culture in general and in the process of foreign language teaching in particular; to define and describe the pedagogical conditions for the formation of students' humanitarian culture; to develop criteria and determine the levels of students' humanitarian culture; to develop and implement a foreign language curriculum which promotes the formation of students' humanitarian culture as a part of cross-cultural approach in professionally-oriented foreign language teaching; to assess the effectiveness of a new foreign language curriculum for non-linguistic students as a tool of humanitarian culture development.

The scientific novelty of our research lies in the development of a curriculum on the basis of the correlation between a professionally-oriented foreign language teaching and the formation of students' humanitarian culture and substantiation of its effectiveness for non-linguistic students.

The practical significance of our research is that all theoretical background, the curriculum with cultural elements and diagnostic methodology have been tested in the teaching practice of higher education and can be used by foreign language teachers of non-linguistic universities to measure, form and develop a humanitarian culture of students in the process of professionally-oriented foreign language teaching within the cross-cultural approach.

Higher professional education can be seen as the combination of two aspects. The first aspect is a social aspect which means that the system of higher professional education performs a number of social functions, for example, it prepares specialists for the labor market. The second aspect is a cultural and anthropological aspect which presupposes the formation of a specialist `s personality in the process of training and satisfaction of his needs for self-development, self-knowledge and cognition. The deformation of the dialectical unity of the professional and general cultural aspects towards technocratism observed in the modern system of higher professional education today can be eliminated by the introduction of a new humanistic teaching model. This model assumes the transition from the formation of an "educated person" to the formation of a "person of culture" through the development of the humanitarian culture of students. Unlike an "educated person" who has both assimilated the achievements of society and learnt how to use them, a "person of culture" is able to conjugate irreducible cultures in his mind and to focus on representatives of other cultures in their professional activities participating in a dialogue of cultures [1].

We share the opinion of many scientists (B.G. Ananiev [2], I.S. Kon [3], V.T. Lisovsky [4], etc.), whose works deal with the age-related psychological characteristics of people, that the student age (adolescence) is the most favorable period for both the formation and development of moral and ethical qualities of an individual and the introduction to the world of culture. It is the age when a conscious interest to the problems of morality and ethics arises and the conscious motives of behavior became stronger. As you know, language does not exist outside of culture. Linguistic structures are based on sociocultural structures [5]. Therefore, a significant role in the formation and development of humanitarian culture among the students of engineering specialties is performed by the academic discipline "Foreign language». It is worth mentioning that teaching a foreign language in a modern university should be carried out on the basis of intercultural perspective. Using a cross-cultural approach in the process of teaching students a foreign language allows fulfilling developmental, cognitive, educational, professional and educational functions; it also presupposes the unity of teaching tools, goals, contents and methods of teaching. The cross-cultural approach in language training helps engineering students to learn about foreign language culture in the form of a dialogue of cultures. They not only become familiar with the cultural values of native speakers, but they develop their own cultural identity as well. Students are shown how to perceive various activities, including professional ones, through the backbone cultural concepts which form the basis of the individual's humanitarian culture [6].

Many philosophers and scientists of the past spoke about the inevitability of the spiritual crisis that modern society is facing today, the contradiction between the development of technology and culture being the main reason.

Kant considered this stage in the development of society to be inevitable and called it "civilization" having pointed out the danger of its self-destruction due to the lack of spirituality. K. Jaspers viewed technology development as the source of great opportunities and great danger to the human life due to its complete subordination to technological progress [7]. N.A. Berdyaev described the power of technology over a person as a consequence of humanism crisis in society, pointing out the release of an individual`s creative potential and the development of its spiritual component as the necessary conditions to overcome the crisis [8].

The formation of an individual humanitarian culture mostly occurs in the family, while communicating with other people, interacting with works of literature, cinema and art. However, education can also greatly contribute to the development of an individual's humanitarian culture, being the result of overcoming the spiritual crisis in society. The processes of mastering one`s native culture and studying a foreign culture differ due to the basic principles of information perception. The process of mastering one`s native culture is characterized by a movement from the general to the particular, from the culture phenomenon to the linguistic means which reflect this phenomenon. Therefore, native culture is initially perceived as something integral similar to the world perception, which having passed through consciousness and fixed in the language then forms one`s cultural world view [9]. In other words, introduction to a foreign culture starts from the foreign language study. Unlike the process of mastering a native culture foreign language study can be purposeful and manageable. While learning a new linguistic form students get to know the phenomenon or concept that lies behind it. So, foreign language study allows students to reconstruct the culture of the language being studied and therefore, unlike the native culture, foreign culture is not an integral entity for them. While learning foreign languages students get new knowledge, constantly expand their understanding of a foreign culture, based on the concepts shaped in the process of mastering the native culture. Native culture and native language, in this sense, are the very base for an individual to familiarize oneself with world culture.

Research analysis both in teaching foreign languages methodology and in related fields, as well as the study of advanced teaching experience has showed that a cross-cultural approach in professionally-oriented foreign language teaching can be treated as a fundamental condition in the process of forming a humanitarian culture among the students of non-linguistic universities. The cross-cultural approach based on the dialogue concept of cultures developed by M.M. Bakhtin and V.S. Bibler ensures the shaping of a personality with profound appreciation of other cultures, the holistic perception of world culture and respect for other cultures [10].

The research was carried out among the first and second year students of Polzunov Altai State Technical University. Among the respondents there were 247 students of the Information Technology Department who were studying English at that moment and 43 university professors of the Foreign languages department. The control and the experimental groups (32 people in each) were formed for the pilot and experimental work. Both experimental and control groups were also made from the second year students who studied English as a second language but they were taught by different teachers. Students of the control group were taught in accordance with a federal academic curriculum "Foreign language for non-linguistic faculties and universities". The teacher of the experimental group used a specialized curriculum for formation of humanitarian culture among the students of technical universities within cross-cultural approach in teaching foreign languages. Random sampling method was used to divide students into the control and experimental groups. The test subjects were not informed about their participation in the experiment.

Various research methods were used to increase the reliability of the initial factual data. They were pedagogical observation methods, survey methods (conversation, interview, questionnaire and etc.), analysis and synthesis techniques of mathematical and statistical processing methods. Among the diagnostic methods used to collect data there was a modified methodology for studying the motivational sphere, a method for defining the formation level of humanitarian culture among the students, a methodology for determining the formation level of students' humanities by components.

Humanitarian culture is an integral part of the basic culture of an individual. According to the concept of I.Ya. Lerner, M. N. Skatkin and V. V. Kraevskiy it includes such components as the individual`s cognitive experience, the practical activity experience, the creativity experience and the individual`s relationship experience [11]. This concept allows us to identify four interrelated components of the *humanitarian culture of an individual*:

- emotional-value component;
- cognitive component;
- communicative component;
- activity-based component.

These components are not isolated and static; they are in constant development and interaction with each other, all these help an individual to acquire a certain level of humanitarian culture.

We have also worked out several criteria to study the formation of humanitarian culture among the students of non-linguistic specialties in the learning foreign languages process on the basis of a cross-cultural approach. They are:

- the development of internal motivation among the students studying foreign languages;
- students' interest in native and foreign language culture;
- professional and personal relevance of sociocultural knowledge;
- reading activity.

In our research we distinguish four levels of the individual`s humanitarian culture development:

- critical level;
- insufficient level;
- acceptable level;
- optimal level.

The aim of the *diagnostic step* was to diagnose the formation levels of the humanitarian culture among the students and the creation of positive motivation for its further development. It should be noted, that at the very beginning it is necessary to form internally oriented language learning motives to make the development of the humanitarian culture of students within a foreign language training process more effective.

Taking into account that curriculum might be one of the key in factors which can influence the dynamics of a person's motivation development in learning a foreign language, a set of cross-cultural tasks on regional studies about Great Britain was included into the experimental program. These tasks encouraged the students to learn about the culture and the traditions of this country within the cross-cultural approach, i.e. in comparison with their native culture. Authentic printed materials (newspapers, magazines, advertising, theatrical brochures, etc.), video and audio content (films, news, excerpts from television programs, shows, etc.) as well as Internet content were actively used at this stage. The selection of all educational material was based on the following criteria: orientation to students' interests; language learning level correspondence; difference from the norms of native culture.

The study of the foreign language culture realities was carried out according to the certification of key words method by L.B. Voskresenskaya [12]. Within this stage several extracurricular activities dedicated to introduction to the culture of Great Britain were held. There was an online meeting with students from the UK; a literary evening dedicated to the art of English writers and poets; a public lecture by Professor Alistair Mitchell from Scotland about interrelationship between language and culture.

The aim of the *formative step* was to develop the humanitarian culture among students as an important component of their professional culture. Within this experimental step it was important to make the students realize that, having mastered their intercultural communication skills and improved their intercultural knowledge, they become more competitive in the labor market, enhancing opportunities to take a desired position in society [13]. Thus, during the educational process we constantly maintained the following chain "the motive – the action – the result".

The work with authentic professionally oriented material (scientific articles from English-language scientific periodicals, monographs, materials of international scientific conferences, etc.) turned out to be promising at this stage. Working with current professionally oriented material the students dealt with up-to-date professional vocabulary. Authentic material was chosen in accordance with the interests of the students, as well as the peculiarities of their future profession. A specially developed system of speaking activities encouraged the students not only to expand their professional vocabulary but to learn to evaluate the moral aspect of scientific discoveries and view their consequences. To create the situations within professionally oriented communication, the researchers used such modeling techniques as business and role-playing games. In addition to the traditional forms of game- based activities (individual, pair, frontal) a collective form was used as well as work in pairs in changing teams. It made it possible to repeat the topic under study several times. More than that, in game-based learning the psychological tension of the participants of the game decreased. Every student got the opportunity to express his personal qualities and creativity [14].

The students were also offered some individual reading and writing assignments as their independent extracurricular work. They were supposed to write an essay on the basis of the content they had read by themselves. Depending on the language level every student could choose an appropriate popular-scientific text (prepared or authentic) for extracurricular reading and formulate a topic for an essay. In the process of this educational activity, we have solved the following tasks:

- the students studied up on the latest and the most important achievements in the world of science;
- the students learned to create their own attitude towards different scientific achievements and pronounce moral judgements;
- the students realized the importance of foreign language learning for their further professional development.

The aim of the *creative step* was to encourage students to use their abilities, skills and academic knowledge acquired during the learning foreign languages process at the technical university. They were fostered to act as if in the real professional intercultural communication. The targets of the creative step were as follows:

- students' research skills development;
- to encourage students' creativity;
- to ensure the significance of the acquired academic and cross-cultural skills and knowledge;
- to create necessary pedagogical conditions for students to perform various tasks using their cross-cultural knowledge, skills and abilities in practice.

Following this pilot program, an international information project "Culture and Science" was organized, where students from different countries took part. One of the students` tasks was to collect data that could confirm the correlation between their native culture and the peculiarities of its scientific views. The project work was carried out in English. The students worked in close cooperation with the university professors of two departments – the foreign languages and social sciences department. Students` reports and slide shows were made on the project's findings. The best reports were further presented in intra-university and then inter-university conferences.

The use of the project method at this stage of our experimental work gave good results. The students' listening and speaking skills had a great improvement. For most students the project work developed their social and collaborative skills, their sense of self-esteem and as a result their self-motivation to intercultural communication, which is consistent with findings in other studies [15, 16].

The aim of the *evaluative and corrective step* of the experimental program was to monitor and correct the formation levels of the humanitarian culture among the students studying foreign languages at the technical university within the cross- cultural approach, as well as to update the needs of the students for its further formation and self-improvement. The main tools and methods of this step were stimulation, diagnostics, self-control and final control. The final control was carried out in the form of an exam.

To make the findings of the work visible, the authors compared the formation levels of students` humanitarian culture and analyzed the data of the experimental and control groups before and after the experiment. The experimental results are shown in table 1.

Table 1

The experimental results that show the formation levels of humanitarian culture among the students from the experimental and control groups before and after the experiment.

Levels	Experimental group (32 people)		Control group (32 people)	
	before	after	before	after
Optimal	0.00	21.88	3.12	6.25
Acceptable	21.88	53.12	21.88	34.37
Insufficient	46.87	21.88	50.00	43.75
Critical	31.25	3.12	25.00	15.63

To check the statistical reliability of the results obtained during the experimental work, the Pearson χ2 (chi- square) criterion was used. Before the experiment χ2 experimental = 1.18; χ2 critical = 7.8 for P = 0.05 and V = 4-1 = 3, since χ2 critical> χ2 experimental, these results stated the difference in statistics between the the control and experimental groups data. The experiment showed out χ2 experimental = 28.34, where χ2 critical <χ2 experimental. All these allow to conclude the existence of the relevant difference between the results in both groups. Moreover, the results of the experimental group showed significant improvement after this experiment.

The experimental data showed the increase in level of 21.88% among the students with an optimal formation level of humanitarian culture in the experimental group, while the other group, the control group, managed to reach only 3.13% increase among the students with an optimal formation level of humanitarian culture.

As for the acceptable level of humanitarian culture the indicators showed the 31.24% increase in the experimental group, the control group stated 12.49% rise, the corresponding control group decrease achieved only 6.25%, while the experimental group results revealed 24.99%decrease. The analysis of the critical formation level of humanitarian culture, revealed 9.37% decrease by in the control group, while the experimental group by 28.13% decrease.

Table 2

The formation dynamics of the humanitarian culture among the students from the experimental and control groups before and after the experiment, (%)

Components / Levels	Emotionally-valuable		Cognitive		Communicative		Activity orientated	
Optimal	**3,12**	**18,75**	**6,25**	**18,75**	**9,38**	**21,88**	**0,00**	**12,50**
	3,12	6,25	3,12	9,38	6,25	6,25	0,00	3,12
Acceptable	**18,75**	**53,13**	**15,62**	**46,87**	**18,75**	**40,63**	**25,00**	**31,25**
	15,63	28,13	18,75	25,00	15,63	21,88	25,00	34,38
Insufficient	**31,25**	**25,00**	**25,00**	**28,13**	**18,75**	**34,37**	**31,25**	**40,63**
	37,50	31,25	28,13	31,25	28,12	53,12	34,37	25,00
Critical	**46,88**	**3,12**	**53,12**	**6,25**	**53,12**	**3,12**	**43,75**	**15,62**
	43,75	34,37	50,00	34,37	50,00	18,75	40,63	37,50

Symbols: bold style – experimental group, regular – control group.

One of the targets of this experiment, concerning both experimental and control groups, was to monitor the formation dynamics of the humanitarian culture among the students in accordance with the research components. The findings are shown in table 2.

The analysis of the findings percentage ratio has showed that the indicators of the formation levels of humanitarian culture components have changed after the experiment in both control and experimental groups. The greatest increase (25%) was shown by the control group at the insufficient formation level of the humanitarian culture communicative component. The experimental group achieved the greatest increase of 34% in the emotional-value and of 31% cognitive components of the individual`s humanitarian culture at the acceptable level.

The results of this study lead to the following **conclusions:**

1. It has been proven that professionally-oriented foreign language teaching at non-linguistic university within the cross-cultural approach can be an effective tool in the formation of humanitarian culture among students. However, the following pedagogical conditions should be observed: pedagogical diagnostics; formation of students' self-motivation in studying foreign languages and cultures; content selection in teaching foreign languages within the principles of professional and intercultural orientation; the use of the complex of forms, tools and methods in accordance with the peculiarities of the humanitarian culture formation process; extracurricular activities in teaching foreign languages; interdisciplinary integration;

2. The effectiveness criteria for the development of students' humanitarian culture in the process of professionally – oriented foreign language teaching have been defined as follows: self-motivation to learn a foreign language; personal interest in native and foreign cultures; professional and personal relevance of knowledge of the foreign language and socio-cultural knowledge of the country of the target language; foreign language reading activity.

3. The developed and implemented foreign language curriculum based on a cross-cultural approach increases the level of students' humanitarian culture and proves its effectiveness;

Thus, the stated tasks of the study have been completed and its purpose has been achieved. However, the prospect of further research is to study the possibility of the continuous formation of students' humanitarian culture in the system "school-higher education" in the process of teaching a foreign language within cross-cultural approach.

Библиографический список

1. Суслов И. *Педагогические основы гуманитаризации образовательного процесса технического вуза*. Омск: Омский государственный университет, 1998.
2. Ананьев Б. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1980.
3. Кон И. *Психология ранней юности*. Москва: Просвящение, 1989.
4. Лисовский В. Социология молодежи. Санкт- Петербург: Издательский дом Санкт-Петербургского университета, 2007.
5. Сепир Е. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Москва: Издательская группа «Progress», «Univers», 1993.
6. Абубакарова Е.В. Реализация принципа диалога культур в процессе языковой подготовки студентов неязыковых вузов. Государство и право в эпоху глобальных перемен. *Тезисы докладов межвузовской конференции*. Барнаул: БЮИ, 2017: 168–169.
7. Жуков В. *Основы теории культуры.* Санкт-Петербург: Издательский дом Санкт-Петербургского университета архитектуры и гражданского строительства, 2004.
8. Бердяев Н. Человек и машина. *Вопросы философии.* 1989; № 2: 147–162.
9. Тер-Минасова С. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Издательский дом «SLOVO», 2008.
10. Корягина Т. К философской концепции диалога (от М. Бубера к В. С. Библеру). *Вестник Бурятского государственного университета. Философия*. 2019; № 1:45–53.
11. Шабалин Ю., Шалигина И. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и В.В. Краевского. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017; Т. 1, № 3 (39): 55–64.
12. Воскресенская Л. *Лингвострановедческая паспортизация лексики*. Москва: Издательский дом Московского университета, 1985.
13. Svezhentseva I. The Peculiarities of Formation of Positive Motivation to Foreign Languages Learning for Students of Nonlinguistic Specialties. *Advances in Economics, Business and Management Research.* 2020; Vol. 128: 207–211.
14. Ghazal, Sadeqa & Singh, Smriti. Game-Based Language Learning: Activities for ESL Classes with Limited Access to Technology. ELT Voices. *International Journal for Teachers of English*. 2016; № 6: 1–8.
15. Fragoulis I. Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching.* 2009; № 2 (3): 113–119.
16. Coleman J. Project-based learning, transferable skills, information technology and video. *Language Learning Journal*, 1992; № 5: 35–37.

References

1. Suslov I. *Pedagogicheskie osnovy gumanitarizacii obrazovatel'nogo processa tehnicheskogo vuza*. Omsk: Omskij gosudarstvennyj universitet, 1998.
2. Anan'ev B. *Izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Pedagogika, 1980.
3. Kon I. *Psihologiya rannej yunosti*. Moskva: Prosvyaschenie, 1989.
4. Lisovskij V. Sociologiya molodezhi. Sankt- Peterburg: Izdatel'skij dom Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2007.
5. Sepir E. Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», «Univers», 1993.
6. Abubakarova E.V. Realizaciya principa dialoga kul'tur v processe yazykovoj podgotovki studentov neyazykovyh vuzov. Gosudarstvo i pravo v `epohu global'nyh peremen. *Tezisy dokladov mezhvuzovskoj konferencii*. Barnaul: BYul, 2017: 168-169.
7. Zhukov V. *Osnovy teorii kul'tury.* Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom Sankt-Peterburgskogo universiteta arhitektury i grazhdanskogo stroitel'stva, 2004.
8. Berdyaev N. Chelovek i mashina. *Voprosy filosofii*. 1989; № 2: 147-162.
9. Ter-Minasova S. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Izdatel'skij dom «SLOVO», 2008.
10. Koryagina T. K filosofskoj koncepcii dialoga (ot M. Bubera k V. S. Bibleru). *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya*. 2019; № 1:45-53.
11. Shabalin Yu., Shaligina I. Gumanitarnyj potencial teorii soderzhaniya obschego srednego obrazovaniya I.Ya. Lernera, M.N. Skatkina i V.V. Kraevskogo. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017; T. 1, № 3 (39): 55-64.
12. Voskresenskaya L. *Lingvostranovedcheskaya pasportizaciya leksiki*. Moskva: Izdatel'skij dom Moskovskogo universiteta, 1985.
13. Svezhentseva I. The Peculiarities of Formation of Positive Motivation to Foreign Languages Learning for Students of Nonlinguistic Specialties. *Advances in Economics, Business and Management Research.* 2020; Vol. 128: 207-211.
14. Ghazal, Sadeqa & Singh, Smriti. Game-Based Language Learning: Activities for ESL Classes with Limited Access to Technology. ELT Voices. *International Journal for Teachers of English*. 2016; № 6: 1-8.
15. Fragoulis I. Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching.* 2009; № 2 (3): 113-119.
16. Coleman J. Project-based learning, transferable skills, information technology and video. *Language Learning Journal*, 1992; № 5: 35-37.

Статья поступила в редакцию 27.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-8-11

Aleksandrov A.V., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: avaleksandrov@fa.ru*

SPECIAL ASPECTS AND PROBLEMS WHEN TEACHING NON-LINGUISTIC STUDENTS LISTENING AND COMPREHENSION. Both special aspects and problems when teaching non-linguistic students listening and comprehension in the new stage of professional-oriented approach have been considered in the article. Development of listening skills and listening and comprehension is one of the most important and complex task of teaching foreign languages to students within the framework of a particular university syllabus. Research done by questionnaire method, among first-year and second-year law students, shows that 97% consider this most important speech activity to be the most challenging for their own perception. Ability to listen plays a vital role in daily life. Listening and comprehension is performed with three main tasks – academic aim, extraction of new, necessary information and entertainment. Foreign language teachers should clearly understand difficulties and problems arising when teaching non-linguistic students listening and comprehension. To understand these problems helps teachers develop new, efficient strategies, practices and methods of teaching listening and comprehension and eventually improve listening skills and habits in non-linguistic students.

Key words: **teaching listening and comprehension, specifics and problems when listening teaching and comprehension, communicative approach, teaching non-linguistic students listening and comprehension**

А.В. Александров, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый Университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: avaleksandrov@fa.ru*

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В настоящей статье обсуждаются и рассматриваются особенности и проблемы обучения аудированию студентов неязыковых специальностей на новом, современном этапе коммуникативного подхода при освоении иностранного языка. Развитие умений и формирование навыка аудирования является одной из самых важных и сложных задач обучения студентов иноязычной речи в рамках программы конкретно взятого вуза. Проведённое методом анкетирования исследование среди студентов первого и второго курсов юридического факультета показало, что 97% обучающихся считают этот важнейший вид речевой деятельности наиболее сложным для своего восприятия. Умение слушать играет жизненно важную роль в повседневной жизни. Аудирование проводится с тремя главными целями: академической, извлечения новой, необходимой информации и с целью развлечения. Преподаватели должны понимать проблемы и трудности, возникающие при обучении аудированию студентов неязыковых специальностей. Понимание этих проблем помогает преподавателям разработать новые эффективные стратегии, приёмы и методы обучения аудированию и в конечном итоге улучшить навыки аудирования у студентов неязыковых специальностей в вузе.

Ключевые слова: **обучение аудированию, специфика и проблемы при обучении аудированию, коммуникативный подход, обучение аудированию студентов неязыковых специальностей**

На сегодняшний день абсолютно новые требования предъявляются многими работодателями к качеству завершённой подготовленности будущих специалистов, и из этого вытекает, что содержание обучения в высшем учебном заведении должно, соответственно, направляться на развитие познавательных и творческих способностей обучающихся студентов в самом широком смысле. Проблемой обучения слушанию и пониманию речи на иностранном языке успешно и плодотворно занимались многие выдающиеся учёные лингвисты: Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, В.В. Сафонова, М.В. Мельничук, Н.Г. Кондрахина, Н.А. Фролова, М.А. Пузырёва, Л.Г. Давыдова, Н.К. Никонова, Л.М. Кнышева, Л.И. Петрова, Т.А. Танцура и другие. Целью данного исследования является изучение и рассмотрение всей общей направленности образования в нынешней фазе своего состояния, чтобы образование становилось непрерывным процессом, то есть личность должна постоянно развиваться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни и, следовательно, нужно создавать все необходимые условия для осуществления этого. Для разработки эффективной методики обучения аудированию представляется необходимым определить его лингводидактические основы. Осмысленное восприятие речи на слух является собой перцептивную деятельность, которая подразумевает осуществление ряда логических операций – анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и другие [1]. Главной задачей обучения слушанию и пониманию речи на иностранном языке представляется приобретение новейшей информации при помощи непосредственного осмысления полученного, связанного, завершённого иноязычного речевого сообщения. Сам процесс слушания и понимания сопряжён с возникновением у студентов целого ряда трудностей и проблем, с которыми появляется необходимость справиться за весьма ограниченную продолжительность во времени, и в первую очередь проявляется потребность в преодолении трудностей, восприятии и понимании звучащей иноязычной речи, которая произносится на иностранном языке в нормальном, быстром темпе. Все без исключения фонемы английского языка разительно отличаются от фонем в русском языке, причём лексический запас слов обучающихся также может оказаться на недостаточно высоком уровне для понимания иноязычной речи на слух, узкоспециализированных и узконаправленных передаваемых, озвученных сообщений, тогда как беглый, нормальный темп предъявляемой иноязычной речи также являет собой большую сложность для отдельных студентов при обучении слушанию и пониманию. Одной из завершающих целей и задач обучения иностранному языку становится развитие умений и формирование навыка слушания и понимания, которые будут способствовать восприятию и содержания, и формы предъявляемого высказывания на английском языке, тогда как уровни завершающего понимания всегда оказываются совершенно различными и зависят во многом от речевого опыта данных студентов. В исследованиях российских и зарубежных методистов в области преподавания иностранных языков, психологов определяются основные факторы понимания речи на слух – само слушание, восприятие речи и разделение её на смысловые составляющие, фрагменты; концентрация переданной информации в области сознания, сосредоточение всего внимания; вероятностное прогнозирование, опережающая антиципация и понимание, полное или частичное [2].

Учёными-методистами в области лингвистики определяются основные уровни слушания и понимания на слух, которые строго иерархически следуют друг за другом: элементарный уровень понимания иноязычной речи на слух, образование воспринимающей основы слушания и понимания, продвинутый уровень восприятия на слух, само непосредственное развитие умений и формирование навыка слушания и понимания иноязычной речи на слух и завершающий – непосредственное, прямое устное общение, при котором обучающиеся аудированию студенты выступают в роли слушающих лиц [3]. Упомянутые выше уровни слушания и понимания всегда будут тесно и глубоко взаимосвязаны потому, что база восприятия (перцепции) является главной и основой для развития умений и формирования навыка слушания и понимания на слух речи на иностранном языке. Каждый из уровней аудирования обладает собственными целями: элементарный уровень определяет создание всех инструментов восприятия иноязычной речи на слух, продвинутый уровень – формирование навыка воспринимать и понимать переданные устные сообщения на иностранном языке, которые имеют различную продолжительность и трудность для понимания, завершающий уровень, который характеризуется в основном развитостью умений и конечным, завершённым формированием навыка аудирования.

Актуальность данного исследования представляет собой рассмотрение механизмов обучения слушанию и пониманию во время семинаров и лекционно-практических занятий по практике устной и письменной речи при обучении студентов неязыковых специальностей в высших учебных заведениях. Специфическая коммуникативная направленность устанавливает основные типы слушания и понимания речи на иностранном языке: понимание основного содержания при обучении аудированию; полное понимание всего смысла и содержания; избирательное извлечение нужной информации во время прослушивания; формирование критической оценки у студентов при обучении слушанию и пониманию иноязычной речи; само по себе аудирование как средство речевого, устного общения, то есть осуществление участниками процесса слушания и понимания речи на иностранном языке как роли слушающего, так и роли говорящего. Лекционно-практическое занятие или семинар при обучении слушанию и пониманию было бы рациональным делить на три взаимосвязанных, следующих один за другим этапа: *pre-listening exercises* (упражнения до прослушивания речевого сообщения на иностранном языке или соответствующей ситуации, где существует прямая возможность снять некоторые лексические и грамматические трудности), *listening exercises* (упражнения во время самого процесса обучения аудированию при возникающей необходимости и пропорционально трудности воспроизводимого речевого сообщения, в основном количество прослушиваний оптимально в количестве трёх раз) и *after-listening exercises* (упражнения, выполняемые после прослушивания речевого сообщения на иностранном языке, профессионально ориентированных ситуаций, диалогов или полилога). Все материалы, предназначенные для обучения слушанию и пониманию речи на иностранном языке, непосредственно должны быть в большой степени связаны с текстами для обучения различным видам чтения, которые являются профессионально ориентированными и изучаются на лекционно-практических занятиях и семинарах, направленных на формирование навыков чтения – просмотрового, изучающего и т. д. Таким образом, существует и прослеживается прямая корреляция между обучением аудированию и развитием навыков различных типов чтения. Подготовительный этап перед аудированием представляется особенно значимым, поскольку он максимально может снять определённые трудности восприятия (перцепции) аутентичного, профессионально ориентированного речевого сообщения на иностранном языке с помощью предвосхищения (*anticipation*) и введения конкретно взятых, ситуативно обусловленных новых лексических единиц.

Преподаватели, развивая умения и формируя навык слушания и понимания речи на иностранном языке у студентов, поочерёдно должны переключить направленное внимание обучающихся студентов с понимания общего содержания на детализированное, развёрнутое улавливание всей необходимой информации, при этом обучая смысловой антиципации самой прослушиваемой ситуации на иностранном языке. Специфичность обучения аудированию в неязыковом вузе помогает полному овладению компетенциями общения на иностранном языке, развивает умения для профессионально ориентированной коммуникации у студентов. Таким образом, это способствует формированию как творческой, так и познавательной личности, которая способна свободно общаться на иностранном языке в контексте международной, межкультурной и профессиональной коммуникации.

Научная новизна данного исследования заключается в рассмотрении определённых трудностей и проблем, возникающих при обучении слушанию и пониманию иноязычной речи у студентов неязыковых специальностей в вузе. Так как они довольно медленно и с некоторыми затруднениями воспринимают речевое сообщение на иностранном языке на слух, прослушивание материала

для аудирования требует большей сосредоточенности их внимания, что нередко может привести к перегрузке процессов запоминания в сознании, результатом чего является полное или частичное непонимание речевого сообщения для слушания и понимания иностранной речи на слух. Поэтому сам процесс обучения аудированию следует всегда ограничивать по времени, не более 15 минут на одно прослушивание. Учёными-лингвистами, методистами не рекомендуется предъявлять аудиосообщение на иностранном языке более трёх, четырёх раз. Особенно большую сложность вызывает прослушивание аудиоматериалов диалогической речи и беседа (полилог), предполагающая множество участников, что затрудняет его непосредственное понимание студентами, которые довольно часто имеют сравнительно невысокий уровень базовых компетенций коммуникации на иностранном языке. В этой связи представляется необходимым снимать трудности восприятия прослушиваемого материала путём введения части лексики и грамматики до самого процесса слушания и понимания. Этого можно добиться выполнением серии pre-listening предварительных упражнений. Контроль понимания прослушанного аудиоматериала целесообразно проводить сначала в серии общих и разделительных вопросов, а затем уже в серии специальных вопросов. Также контроль можно проводить и в форме теста True or False. Можно предположить, что введение 15–20% незнакомой лексики при аудировании предвосхищается (антиципируется) студентами, имеющими высокий уровень развитости языковых компетенций. На завершающем уровне обучения аудированию у студента должна появиться способность принимать участие в общении на иностранном языке с выходом на монологическое или диалогическое высказывание о предъявленном, прослушанном аудиоматериале. Овладение умениями аудирования носит чёткий, иерархически выстроенный, структурированный характер и осуществляется в соответствии с общим дидактическим принципом «от простого к сложному» и сложнейшему. Каждое предшествующее умение выступает определённой базой, основой, кирпичиком для развития последующего и, как логический итог, преподаватель получает развитость умений и сформированность навыка слушания и понимания иностранной речи на слух у обучающихся студентов.

Сам механизм предварительного этапа заключается в сообщении информации о характере предъявляемого речевого сообщения на иностранном языке для прослушивания и типе изложения аудиоматериалов (лекции, репортажи, интервью, дискуссии, описания открытий, описания дел, преступлений и др.). Далее студентам могут быть предложены некоторые рекомендации по восприятию речевых сообщений, краткое устное содержание аудиоматериала для прослушивания, ключевые образы, паттерны, раскрывающие суть речевого сообщения, краткое обсуждение темы предлагаемого аудиоматериала.

Во время этапа самого прослушивания рекомендуются следующие упражнения и задания: **1)** ответы на данные вопросы (установление правильного варианта из ряда предлагаемых ответов – *multiple choice*, общие, разделительные и специальные вопросы); **2)** определение последовательности ряда ключевых слов, установление вида самого речевого сообщения на иностранном языке, оценка использующейся лексики и употребляемых речевых конструкций; **3)** выполнение обязательных инструкций, заполнение таблиц, графиков, схем, форм, записывание чего-либо при помощью ключевых слов, выполнение перефразирования (*paraphrasing*) высказывания; выбор соответствий фотографий, изображений, рисунков с правильной, определённой последовательностью по самому содержанию текста; **4)** выбор соответствий фотографий, изображений, рисунков, графиков с правильной, определённой последовательностью по самому содержанию текста; **5)** интерпретация воспринимаемого на слух материала (определение цепи обстоятельства, отношения говорящего, особенностей говорящих и так далее); **6)** обозначение знаков пунктуации и разметка интонации – восходящий или нисходящий тон, подчеркивание явных несоответствий с предлагаемым, звучащим вариантом речевого сообщения, определение пауз в звучащем аудио материале; **7)** заполнение пропусков (**gap filling**), завершение высказываний (*role play*, *cloze* приёмы), восстановление реплик монолога или диалога, своё собственное, творческое креативное завершение истории или рассказа [4].

Важнейшим фактором при обучении аудированию является выбор преподавателем релевантной лексики. Должны применяться некоторые принципы для пополнения словарного запаса при обучении аудированию: 1) сосредоточение на наиболее полезной лексике, подбор лексики преподавателем должен опираться на наиболее полезную, релевантную, профессионально ориентированную лексику для выполнения различных целей в различных ситуациях, это означает, что лексический материал должен быть правильно распределён во время процесса слушания и понимания студентами; 2) профессиональной лексике следует уделять особое внимание, она становится приоритетной для обучения, поскольку в основном проявляется при аудировании, письме, разговорной речи, чтении, а также связана с рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности; 3) студенты должны научиться понимать на слух весь диапазон изучаемой лексики, уметь выбирать наиболее подходящие варианты обучения аудированию и иметь способность отслеживать и оценивать прогресс этого обучения.

Аудирование, возможно, является наиболее важным элементом изучения иностранного языка, поскольку оно является ключом к говорению и, помимо этого, к чтению и письму. В частности, на рабочем месте этот навык используется как минимум в три раза чаще, чем говорение, и в четыре раза больше, чем письмо. Аудированию и говорению обучают вместе, но студентам с невысоким уровнем языковой подготовки следует уделять больше внимания практике аудирования, чем практике разговорной речи. Навык аудирования – это сложнейший активный навык интерпретации, в котором слушатели сопоставляют то, что они слышат, и то, что они уже знают. Это является одним из основополагающих принципов обучения слушанию и пониманию речи на иностранном языке, причём хороший словарный запас, несомненно, играет большую роль в этом процессе.

Психологические механизмы слушания и понимания чрезвычайно сложны, они тесно связаны между собой. Аудирование – это активный и целенаправленный процесс осмысления того, что мы слышим. Чем чаще мы слушаем, тем больше мы в состоянии что-то понять. Слушая, студенты обрабатывают не только то, что слышат, но и связывают это с другой, уже известной им информацией, объединяют то, что они услышали со своими существующими знаниями и опытом, они придумывают или создают некоторый смысл в собственном уме. Слушание и понимание определяется в самом широком смысле как процесс восприятия того, что на самом деле говорит слушающий (рецептивная ориентация); конструирование и представление смысла (конструктивная направленность); согласование смысла с говорящим и реагирование (совместная ориентация); создание смысла посредством ***вовлечения***, ***воображения*** и ***эмпатии*** (преобразующая ориентация). Таким образом, аудирование представляет собой сложный активный процесс интерпретации, в котором слушатели сопоставляют то, что они слышат, с тем, что они уже знают. Аудирование помогает развивать мыслительные навыки обучающихся, представляет собой прагматический вид учебной деятельности в соответствии с проблемами, с которыми студенты часто сталкиваются в своём окружении, также слушание и понимание развивает социальные навыки учащихся, такие как коммуникабельность, сотрудничество, толерантность, чуткость к идеям других.

На всех этапах обучения иностранному языку, как представляется, основное внимание должно уделяться обучению навыкам аудирования. Это означает, что для изучения английского языка студенты должны сначала знакомиться с процессом аудирования. Во-вторых, слушание и понимание должно максимально использовать материал, имеющий отношение к реальной жизни учащихся, это помогает студентам осознать, насколько важен материал в реальной жизни. В-третьих, материалы для аудирования должны максимально использовать аутентичный язык. В-четвёртых, прослушивание должно варьировать материалы с точки зрения возраста говорящего, диалекта, акцента, темы, скорости, шума, уровня и жанра. Цель этого принципа состоит в том, чтобы вызвать у студентов настоящий интерес к предъявляемому материалу на каждом занятии. В-пятых, преподаватель должен стремиться к тому, чтобы студенты чётко понимали цели слушания. Это помогает тренировать их умения слушать. В-шестых, языковой материал, предназначенный для обучения аудированию, никогда не должен сначала восприниматься визуально. Студенты должны в первую очередь воспринимать речь на слух.

Также следует учитывать, что всегда существуют разные типы понимания прослушанного сообщения. Они подразделяются на: 1) ***понимание основной идеи***; 2) ***понимание деталей и подробностей***; 3) ***полное понимание***. Понимание основной идеи включает в себя фактическое понимание сообщений и зависит в первую очередь от распознавания имеющегося словарного запаса. Понимание деталей и подробностей предполагает получение конкретной информации от источника, это может быть выполнено независимо от понимания основной идеи, когда слушатели заранее знают, какую информацию они слушают. Полное понимание, которое является конечной целью обучения аудированию, включает в себя понимание всего сообщения – основной идеи, подробностей и деталей. Не всегда требуется понимание каждого слова или каждой определённой структуры. А студенты обычно предполагают, что успешное понимание происходит только при полном понимании, они пугаются, если не понимают каждое слово, которое они слышат. Преподаватель должен помочь учащимся понять, что нет необходимости понимать каждое отдельное слово или структуру.

Прежде чем объяснять проблемы, возникающие при обучении аудированию, нужно ясно понимать, что существуют как внутренние, так и внешние характеристики, которые могут мешать пониманию текста на слух. Существуют некоторые характеристики разговорной речи, которые могут затруднить понимание текста, проблемы с его отображением в реальной жизни, напрямую связанные с когнитивными процессами, которые имеют место на различных этапах понимания материала на слух.

Значимость исследования состоит в определении ***восьми характеристик*** разговорной речи, которые могут затруднить процесс обучения слушанию и пониманию речи на иностранном языке:

1. ***Кластеризация*** – в разговорной речи из-за ограничений памяти и предрасположенности к разбиению на части или группировки обучающиеся разбивают речь на более мелкие группы слов. При обучении аудированию преподаватель должен помочь студентам выбирать узнаваемые группы слов.

2. ***Избыточность*** – в разговорной речи много перефразировок, уточнений и повторений, учащиеся могут научиться извлекать выгоду из такой избыточности, сначала осознавая, что не каждое новое предложение или фраза обя-

зательно содержит новую информацию, ища сигналы избыточности. Поначалу студенты могут запутаться в этом, но после некоторой тренировки могут научиться использовать избыточность, а также другие маркеры, которые обеспечивают лучшее понимание речи на слух.

3. ***Сокращённые формы*** – разговорный язык имеет множество редуцированных форм, редукция может быть фонологической, морфологической и синтаксической. Эти сокращения и эллиптические конструкции создают значительные трудности особенно для студентов, которые, вероятно, изначально были ознакомлены со всеми полными формами в английском языке.

4. ***Некоторые изменчивые*** формы, которые характерны для разговорной речи, за исключением запланированного заранее **дискурса** (речей, лекций, выступлений, полемики, рассуждений и другие), обычно представляющие собой некоторые переменные колебания в речи, неправильное начало построения фраз, инверсия (***inversion***), конверсия (***conversion***), слишком длительные паузы, исправления. Они могут легко помешать пониманию на слух обучающихся английскому языку, студенты должны научиться прислушиваться к основному смыслу речевого сообщения и не отвлекаться на эти мешающие переменные, повседневная речь носителей языка часто содержит неправильные грамматические формы (*I am being very happy*, *you`re being very foolish etc*.).

5. ***Разговорный язык*** – студенты, изучающие стандартный вариант иностранного языка, обнаруживают, что им довольно трудно иметь дело с разговорным вариантом иностранного языка. Идиомы, сленг, сокращённые формы проявляются в какой-то момент речи, причём разговорные выражения, фразовые глаголы (***phrasal verbs***) встречаются как в монологах, так и в диалогической речи.

6. ***Скорость воспроизведения*** – обучающиеся должны быть в состоянии понимать язык, произносимый с разной скоростью, а иногда и с не большими паузами.

7. ***Интонационный рисунок***, ***ритм и вычленение ударных слогов***, фонологические особенности английского языка (*prosodic characteristics*) очень важны для понимания, интонационные образцы очень существенны для осмысления и понимания простых элементов, таких как вопросы, утверждения, логические акценты, а также для понимания более тонких штрихов в речевом сообщении, таких как ирония, сатира, сарказм, мягкость, грубость, вежливая просьба, одобрение, комплимент и так далее.

8. ***Взаимодействие*** (*feed back*) играет большую роль в понимании речи на слух, к нему относятся ведение переговоров, разъяснение, сигналы присутствия, чередование, а также выдвижение темы, поддержание и прекращение разговора. Таким образом научиться слушать – значит научиться реагировать и продолжать связь слушания и понимания с личной реакцией обучающегося студента.

В заключение можно утверждать, что умение слушать важно не только при изучении иностранного языка, но и в повседневном общении. Большинство учащихся осознают важность развития умений и формирования навыка аудирования. При обучении слушанию и пониманию у студентов появляются некоторые определённые проблемы. **67%** студентов продемонстрировали положительное отношение к навыку аудирования, **54%** находят слушание увлекательным. Существует **десять** самых частых проблем, с которыми сталкиваются студенты при аудировании: **1**) трудность сразу сосредоточиться на восприятии иноязычной речи – **84%**; **2**) нечёткие звуки из-за акустики в аудитории – **81%**; **3**) трудность понять беглую иноязычную речь в нормальном темпе – **79%**; **4**) трудность понимания на слух сообщений, содержащих много незнакомых слов, – **78%**; **5**) потеря концентрации при плохом качестве аудиозаписи – **75%**; **6**) нечёткие звуки из-за плохого медиа проигрывателя – **71%**; **7**) Нечёткое воспроизведение из-за плохого оборудования – **69%**; **8**) Проблема понять значения слов, которые недостаточно отчётливо произносятся, – **71%**; **9**) сложность понимания прослушанного текста, если преподаватель предварительно не обучает необходимой лексике, – **65%**; **10**) Трудно уловить смысл текста для аудирования, если предложения слишком развёрнутые, – **62%**. Все вышеприведённые исследования были проведены со студентами юридического факультета финансового университета при Правительстве РФ методом анкетирования.

Библиографический список

1. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург, 2007.
2. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург, 2007.
3. Малетина О.А., Цыбанёва В.А. Обучение слушанию иноязычной речи. *Иностранные языки в школе*. 1996; № 4: 25–29.
4. Малетина О.А., Цыбанёва В.А. Специфика обучения аудированию студентов неязыковых специальностей. *Иностранные языки в школе*. 1996; № 5: 20–22.
5. Лупиногина Ю.А. Особенности обучения аудированию студентов неязыковых вузов. *Символ науки*. 2016; № 1: 176–178.
6. Халеева И.И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи.* Москва: Высшая школа, 1989.
7. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991.

References

1. Mescheryakov B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg, 2007.
2. Mescheryakov B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg, 2007.
3. Maletina O.A., Cybaneva V.A. Obuchenie slushaniyu inoyazychnoj rechi. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1996; № 4: 25-29.
4. Maletina O.A., Cybaneva V.A. Specifika obucheniya audirovaniyu studentov neyazykovyh special'nostej. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1996; № 5: 20-22.
5. Lupinogina Yu.A. Osobennosti obucheniya audirovaniyu studentov neyazykovyh vuzov. *Simvol nauki*. 2016; № 1: 176-178.
6. Haleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi.* Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
7. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole.* Moskva: Prosveschenie, 1991.

Статья поступила в редакцию 09.04.23

УДК 373.2 (470.57) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-11-14

Alekseeva V.V., *postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: alekceevanika@yandex.ru*
Aminov T.M., *Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: tahir-aminov@yandex.ru*

ORGANIZATION OF A HOLISTIC PEDAGOGICAL PROCESS IN KINDERGARTENS: A HISTORICAL RETROSPECTIVE. The article presents an analytical review of the historical and pedagogical aspect of the development of an integral pedagogical process in kindergartens. The authors apply a number of methods: historical-structural, constructive-genetic, historical-comparative, which make it possible to consider the logical development of the problem of the pedagogical process. The text of the article is based on the chronological period of the history of the development of an integral pedagogical process in Russia from 1941 to 1992. The territory of Bashkiria was chosen as a region, as a region in which many nationalities live. The choice of the chronological period is based on the analysis of scientific activity in the study of the problems of preschool education. During this period, the system of regional preschool education is aimed at the development of the child, in which attention is paid to mental, physical, moral, aesthetic and labor education. The analysis of sources allows the authors to describe the main directions in the pedagogical process of preschool education. Attention is paid to the main types of preschool education, presented in the existing chronological framework. The scientific novelty of the study lies in the fact that the totality of the obtained objective results contains a solution to a significant scientific problem – the characteristics of the theory and practice of preschool education in Bashkiria during the study period. A retrospective historical and pedagogical study will help determine the leading priorities of the personal formation of a preschooler, his development and self-development, and establish promising strategic directions for the development of preschool education.

Key words: **kindergarten, historical-structural method, history of preschool education, pedagogical process, regional pedagogy, physical education, aesthetic education, labor education, mental education**

В.В. Алексеева, *соискатель, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: alekceevanika@yandex.ru*
Т.М. Аминов, *проф., ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: tahir-aminov@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКИХ САДАХ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА

В статье представлен аналитический обзор историко-педагогического аспекта развития целостного педагогического процесса в детских садах. Рассуждая об исторической ретроспективе, авторы учли нормативно-правовые основы, статистические и годовые отчеты детских садов, программно-методические материалы, педагогическую и социокультурную периодику по проблемам дошкольного образования в регионе, мемуары деятелей в данной сфере, справочные издания по направлению исследования, на которых оно было построено. В работе применен ряд методов: историко-структурный, конструктивно-генетический, историко-компаративистский, что позволило рассмотреть логическое развитие проблемы педагогического процесса. Материал статьи построен на хронологическом периоде истории формирования целостного педагогического процесса в России с 1941 по 1992 год. В качестве региона предпочтена территория Башкирии, в которой проживают многие национальности. Выбор хронологического периода основан на анализе научной активности в исследовании проблем дошкольного образования. В это время система регионального дошкольного образования была направлена на развитие ребенка, в котором уделяли внимание умственному, физическому, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию. Анализ источников позволил авторам описать основные направления в педагогическом процессе дошкольного образования. Отдельное внимание уделено главным типам дошкольного образования, рассматриваемым в имеющихся хронологических рамках. Научная новизна исследования заключается в том, что совокупность полученных объективных результатов содержит решение существенной научной проблемы – характеристики теории и практики дошкольного образования Башкирии в исследуемый период. Ретроспективное историко-педагогическое изучение поможет определить ведущие приоритеты личностного становления дошкольника, его развития и саморазвития, установить перспективные стратегические направления формирования дошкольного образования.

Ключевые слова: **детский сад, историко-структурный метод, история дошкольного образования, педагогический процесс, региональная педагогика, физическое воспитание, эстетическое воспитание, трудовое воспитание, умственное воспитание**

Ретроспективное историко-педагогическое исследование теории и практики системы дошкольного образования в Башкирской АССР в период ее развития с 1941 по 1992 гг. открывает возможность обращения к истокам национальных ценностей исследуемой сферы образования, позволяет установить закономерности их генезиса. Исследование этой системы поможет определить ведущие приоритеты личностного становления дошкольника, его развития и саморазвития, установить перспективные стратегические направления развития дошкольного образования.

Целью исследования стала характеристика процесс развития системы дошкольного образования в Башкирской АССР в 1941–1992 годы. Задача исследования – установить существовавшую классификацию видов дошкольных учреждений в Башкирской АССР в 1941–1992 годы и рассмотреть основные виды воспитания, которые обеспечили всестороннее гармоническое развитие детей.

Научная новизна состоит в обосновании результата проведения сравнительно-сопоставительного и системно-структурного анализа историко-генетическая характеристики качественного своеобразия видов дошкольных учреждений в Башкирской АССР, анализе специфики организации педагогического процесса в них.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материалы и выводы по проблеме теории и практики дошкольного образования Башкирии обогащают региональное историко-педагогическое знание. Практическая значимость состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы в образовательном процессе дошкольных педагогических учебных учреждений, при изучении дисциплин «История российского образования», «История профессионального образования и педагогики», «История республики Башкортостан».

Источниками при написании работы послужили труды российских и региональных авторов, рассматривающие отдельные историко-педагогические проблемы дошкольного образования. Об инновационных и ретроинновационных волнах реформ отечественного образования говорил М.В. Богуславский [1]. Развитие региональной педагогики рассматривает Т.М. Аминов [2; 3; 4]. Предпосылки становления и развития отечественного дошкольного образования выделены в работе О.В. Парфеновой [5]. Источники, которые использованные при написании работы, были разделены на следующие группы: нормативно-правовые документы региональной дошкольной педагогики; статистические и годовые отчеты детских садов; программно-методические материалы; педагогическая и социокультурная периодика по проблемам дошкольного образования в регионе; мемуары деятелей образования; справочные издания по направлению исследования.

Методы исследования: историко-структурный, конструктивно-генетический, историко-компаративистский. Также были применены общенаучные (анализ, систематизация, сопоставление) и библиографические методы (цитирование, аннотирование).

В исследовании были изучены типы детских дошкольных учреждений, организованных в Башкирской АССР и проанализированы их цели и задачи. Критериями классификации послужили такие факторы, как возраст дошкольников; состояние детского здоровья; территориальная расположенность учреждения.

На основе этих факторов нами были выделены следующие дошкольные учреждения Башкирской АССР:

1. Детские ясли – учреждение ДОУ, в которое принимали детей с двухмесячного возраста для ухода и присмотра. Воспитание не было целью яслей, поэтому из ведомства Министерства здравоохранения ясли передали в Министерство просвещения.

2. Детские сады. С трех лет дети переходили на следующий тип дошкольного учреждения. Организатором педагогического процесса в группе был воспитатель. Он работал по единой для всех учреждений «Программе воспитания в детском саду».

3. Детские сады-интернаты. Были созданы в годы Великой Отечественной войны. В них принимали детей, чьи родители были мобилизованы или работали на предприятиях.

4. Детские сады для детей с туберкулезной интоксикацией. Основным отличием от детских садов общего вида было то, что дети находились под присмотром медицинского персонала. Основное внимание было направлено на улучшение физического здоровья детей. В 1943 году в республике были организованы оздоровительные детские сады на 350 мест.

5. Комната для безнадзорных детей. Обусловлена военным положением, была создана при железнодорожном вокзале Башкирской АССР. Потерявшихся во время военного времени детей приводили с целью обеспечения ухода и присмотра. После беседы с детьми либо находили их родителей, либо детей переводили в детский дом.

6. Детская комната при избирательных участках. С целью предоставления родителям возможности принять участие в выборах сюда принимали детей дошкольного возраста. Здесь находились книги, игрушки, настольные игры, которыми занимали детей при краткосрочном отсутствии родителей.

7. Сезонные детские ясли и площадки. В сельской местности они были массовым типом дошкольных организаций. Ясли открывал Народный комиссариат здравоохранения Башкирской АССР (для детей до трех лет), а детские площадки – Башкирский Народный комиссариат просвещения республики.

8. Подготовительные классы школ и группы обучения в детских садах. Во второй половине 1980-х годов создали новую форму дошкольного образования. В них имелись необходимые условия для воспитания и образования детей: классные и игровые комнаты, спальни. Педагогический процесс был организован по распорядку. В утреннее время дети проходили обучение, во второй половине дня была организована самоподготовка детей, игры на свежем воздухе, работа различных кружков.

Целью республиканского дошкольного педагогического образования в Башкирской АССР, в соответствии с принципом «единого образовательного пространства», было обеспечение всестороннего гармонического развития детей. Базовым было физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитанием, развитие детской игры.

Физическое воспитание. Работа педагогов в сфере физического воспитания была построена в соответствии с основным нормативным документом дошкольного учреждения «Руководство воспитателя детского сада». С детьми проводилась утренняя гимнастика, занятия по физической культуре, подвижные игры. Особое внимание в работе уделяли правильному режиму дня, проветриванию и чистоте помещений. При организации занятий по физическому развитию применяли фронтальную, групповую, сменную, поточную, индивидуальную формы работы. В качестве самостоятельной работы дети выполняли уже известные им упражнения. Для мотивации детей к физическому развитию и здоровому образу жизни применялись такие формы работы, как беседы с ветеранами спорта, встречи с ведущими спортсменами региона.

В теплое время года с целью оздоровления детей в Башкирской АССР проводили Летнюю оздоровительную кампанию. Работа строилась по двум вариантам: на территории подготовленных заранее площадках дошкольного учреждения в городе либо с выездом на загородные дачи, которые принадлежали ряду крупных промышленных предприятий республики: «Башнефть», «Уфимский моторостроительный завод».

В холодное время года устраивали снежные горки, лыжные прогулки, катание на санках, дорожки для скольжения, различные постройки из снега для развертывания зимних игр и занятий. Территорию дошкольных учреждений украшали фигуры из снега.

Умственное воспитание. Умственное развитие проходило комплексно, в процессе изучения окружающего мира, во время занятий по эстетическому вос-

питанию, по развитию детской речи. С целью развития и обогащения детской речи в дошкольных учреждениях республики в годы войны применялся фольклорный материал: сказки, загадки, поговорки, пословицы. Воспитанников знакомили с произведениями национальных писателей Башкирской АССР – Баязита Бикбая, Гарифа Гумерова. Для знакомства детей башкирской национальности с родным языком было организовано издание детских художественных книг на башкирском языке, сборники стихов, песен и танцев.

Согласно задачам умственного воспитания, педагоги составили план работы по месяцам согласно возрастным группам. В начале учебного года с помощью предметных картинок, сгруппированных по звукам, обследовали речь детей. Проверяли словарный запас и умение строить фразы. На основе полученной информации делали вывод о состоянии речи детей и планировали дальнейшую работу. Применяли чистоговорки, потешки, игры со звукоподражанием. Для развития фонетического слуха и памяти детям читали сказки и просили назвать все слова, в которых был определенный звук.

Нравственное воспитание. Согласно программно-методическим указаниям «Руководства воспитателя детского сада», в качестве задач нравственного воспитания выступали следующие направления: 1) умение совместно играть и работать; 2) уважение к старшим; 3) дисциплинированность; 4) соблюдение установленных правил; 5) воспитание волевых качеств; 6) патриотическое воспитание.

В годы Великой Отечественной войны одной из важных задач было развитие в детях патриотических чувств. Большую роль играла в то время пропаганда в периодической печати [6]. Это нашло яркое отражение в центральной и региональной печати, в нормативных документах («Организация работы и режим в детских садах в условиях Отечественной войны»), на совещаниях в органах Народного комиссариата просвещения Башкирской АССР.

Работа педагога заключалась в воспитании любви и уважения к Родине, её защитникам – бойцам Красной армии. О героическом прошлом нашей страны, о ее героях в доступной форме рассказывали детям, что оказывало воспитательной эффект. В нравственном воспитании этого периода также обращали внимание на формирование уважения к личности трудящегося человека, развитие трудолюбия, дисциплинированности, воли, характера и становлению коллективизма, в который входила дружба, взаимопомощь. Всему этому помогало взаимодействие с окружающей средой, общение с фронтовиками, их рассказы, письма, советы.

Одним из важных направлений нравственного воспитания являлось формирование позитивного отношения к представителям разных народов и национальностей. Для развития дружбы между детьми разных национальностей проводились взаимные посещение детей соседних детских садов. Хорошим способом подружить детские коллективы были совместные экскурсии. В рамках празднования 25-летнего юбилея организации Башкирской АССР, воспитанники детских садов знакомились с песнями, танцами, сказками башкирского народа.

Эстетическое воспитание. *Художественное развитие.* В отечественной педагогике вклад в развитие художественного развития оказала Т.С. Комарова [7]. В детских садах Башкирской АССР данная работа проходила с учетом специфики многонационального региона. Этническое разнообразие региона обусловило и многообразие фольклора – эпос и сказания тюркских народов способствовало и обогащению занятий художественного творчества. Поэтому любимыми героями детских рисунков были как богатыри русских сказок, так и герои башкирских сказок: Урал-батыр, Салават Юлаев. На занятиях много работали с национальными орнаментами – русскими и башкирскими. Дети с большим интересом знакомились с символическими значениями элементов башкирского орнамента, украшали изготавливаемые ими предметы (шкатулки, игрушки, рисунки). Детские поделки выставляли в качестве предметов интерьера, дарили близким людям, обменивались со сверстниками из других детских садов города, между районами.

В целом уровень художественно-эстетического воспитания, который формировали в детских садах этого периода, неоднократно отмечался на различных научно-практических, методических семинарах, конференциях, выставках. Детские рисунки в 1966 году были выставлены в Художественном музее им. М.В. Нестерова. Рисунки дошкольников Башкирской АССР экспонировались на выставках международных детских выставок в ГДР, Ливане, Италии, Канаде.

Музыкальное развитие детей, одна из форм эстетического воспитания, занимала важное место в процессе всестороннего формирования ребенка. В отечественной педагогике большое внимание музыкальному воспитанию детей уделила А.Д. Артоболевская, которая утвердила собственную методику раннего обучения детей [8]. В трудные годы Великой Отечественной войны в детских садах были организованы кукольные театры, пьесы которых сопровождались музыкальными композициями. Педагоги своими силами изготавливали кукол, делали декорации, выбирали и ставили небольшие пьесы. В детских садах Уфы, в Ишимбае был поставлен спектакль по мотивам башкирской народной сказки «Три голубя». Большое значение для музыкального воспитания ребенка имело общение с деятелями искусств Башкирской АССР. Заслуженный артист БАССР Х. Галимов во время посещения детского сада № 1 г. Уфы исполнил для детей башкирские народные песни. Солист Башкирского оперного театра Г. Сулейманов познакомил детей с народными музыкальными инструментами, исполнил народные песни.

В комплексе задач значительное место отводилось обучению детей *музыкально-ритмическим движениям*. Начиная с младшей группы, обучали простейшим танцевальным движениям, инсценированию песен, хороводов, усложняя задания в старших возрастных группах. Музыкальные руководители и воспитатели добивались не механического копирования ребенком показанных ему движений, а стремились к тому, чтобы воспроизведение движений отражало активное детское восприятие музыки. Дети успешно овладевали различными танцевальными движениями, предусмотренными Программой воспитания в детском саду. Многие выпускники детских садов, переходя в школу, принимали активное участие в художественной самодеятельности.

Трудовое воспитание. Одним из важных направлений организации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях исследуемого периода являлось трудовое воспитание. В нем были определены две основные цели: 1. Обучение детей навыкам и привычке к самообслуживанию, умению переодеться, умываться, причесаться, сформировать трудовые навыки, такие как сервировка стола, уборка пола, уход за питомцами в уголке живой природы. 2. Воспитание у детей уважения к труду взрослых.

В годы Великой Отечественной войны, когда на одного воспитателя детей приходилось намного больше, чем это предусматривалось по норме (35–100 детей вместо 20–25 человек), навыки самообслуживания были особенно необходимы [9]. С целью знакомства детей с трудом взрослых воспитатели устраивали экскурсии на предприятия. Дети посещали фабрики, заводы, нефтепромыслы. В 1945–1958 годы работа с детьми стала строиться на основе организации института дежурных. В детских садах стали назначать ответственных из числа детей, которые должны были следить за порядком и чистотой в групповых комнатах, стирать одежду кукол, заботиться о растениях, работать на участках. В 1959–1984 годы трудовое воспитание было организовано в соответствии с Программой воспитания в детском саду. При дошкольных учреждениях, особенно там, где позволяли местные условия, были организованы огороды, плодово-ягодные сады, цветники.

В дошкольных организациях были разработаны планы мероприятий по соблюдению требований техники безопасности при организации труда детей (письмо МП РФСРС от 12 сентября 1984 г. № 140/18-3 «О соблюдении требований техники безопасности при организации трудовой деятельности детей в детском саду»). Работу вели по методическим рекомендациям руководства трудовой деятельностью детей.

Детские игры. В дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью ребенка. С ее помощью дети проходят несколько стадий в своем развитии – от индивидуальной игры к игре, в которую включены сверстники, и постепенному переходу на серьезную работу взрослого человека. Поэтому в детских садах уделяли большое внимание задаче организации разнообразных игр. Приведем пример. С помощью игры воспитательница детского сада в течение одного месяца смогла организовать дружный детский коллектив. Детей младшей группы стало отличать спокойствие, дружественные отношения между сверстниками, умение охотно делиться игрушками, сформировалась привычка убирать их на место. В детском саду совхоза имени I Мая Туймазинского района группа старшего возраста под руководством воспитателя в течение нескольких дней играли в работников свиноводческой фермы. Перед этими занятиями воспитатель водила детей на экскурсию для ознакомления с жизнью и трудом взрослых в колхозе. Её итогом стала организация многодневной игры, в которой дети получили роли работников фермы: доярки, шофера, тракториста, механизатора. Игра помогла расширить окружающую действительность и познакомиться с новыми понятиями.

Одной из важных форм деятельности детей являлась игра-драматизация по прочитанной сказке. Благодаря подготовке и проведению игры они лучше знакомились с сюжетом произведения. На основе пережитого дети проникались эмоциональным отношением к героям и их поступкам, тем самым формируя в себе необходимые качества личности.

Во второй половине 1980-х годов в детских садах г. Уфы были выделены зоны для самостоятельной творческой деятельности. В эти годы от педагогов требовали развития у детей интереса к современным играм: «Пограничники», «Строительство БАМа», «Школа», «В библиотеке», «Космонавт», «Советская армия». Они способствовали развитию интереса к этим сферам социальной действительности, воспитывали любовь к труду, труженикам, родине. Было замечено, что дети предпочитали играть в те игры, атрибуты для которых были доступны в яслях-садах («в больницу», «в семью», «в магазин»).

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам.

В системе образования Башкирской АССР были созданы все необходимые виды и типы дошкольных учреждений для выполнения определенных целей и задач, что позволило охватить всех детей соответствующего возраста, места проживания, уровня здоровья.

Эволюция содержания воспитательной работы в дошкольных учреждениях происходила неравномерно. Наполнение содержания образовательных областей осуществлялось постепенно, с учетом развития педагогической и психологической науки, расширения знаний о физиологических и психологических возможностях ребенка. В соответствии с этим менялись и типовые программы воспитания в детских садах.

Общей закономерностью педагогического процесса выступало противоречие между теорией и практикой дошкольного образования. Проявлялся опережающий характер педагогики в постулировании новых перспективных целевых и смысловых ориентиров, что выступало источником дальнейшего развития ценностных ориентаций воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Богуславский М.В. Многомерность инновационных и ретроинновационных волн реформ российского образования во второй половине 1980-х гг. – начале XXI века. *Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания*: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Саранск, 2021: 38–45.
2. Аминов Т.М. Гирфанова (Фахретдинова) М.Н. – исследователь историко-педагогических проблем дошкольного образования в Башкирской АССР. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2017; № 4 (71): 49–56.
3. Аминов Т.М. Ф.Х. Мустафина как исследователь историко-педагогических проблем системы образования в Башкирской АССР. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2013; № 6: 139–155.
4. Аминов Т.М., Асадуллин Р.М. Периодизация развития начального и среднего технического и ремесленного образования Башкортостана. *Образование и наука*. 2020; Т. 22, № 3: 148–171.
5. Парфенова О.В. Культурно-исторические предпосылки становления и развития дошкольного образования в России. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2020; № 3 (108): 198–205.
6. Тряхов И.С. Пропаганда в периодической печати в годы Великой Отечественной войны (на материалах Владимирской области). *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: История России. 2016; Т. 15, № 4: 66–77.
7. Комарова Т.С. *Школа эстетического воспитания* Москва: Зимородок, 2006.
8. Артоболевская А.Д. *Первая встреча с музыкой*. Москва: Советский композитор, 1986.
9. *Дошкольное образование в Республике Башкортостан. Очерки об истории развития дошкольного образования с 1919 по 2014 г.* Составители О.И. Сазонова, И.В. Лифанова. Уфа: ИРО РБ, 2014.

References

1. Boguslavskij M.V. Mnogomernost' innovacionnyh i retroinnovacionnyh voln reform rossijskogo obrazovaniya vo vtoroj polovine 1980-h gg. – nachale XXI veka. *Prostranstvo i vremya v dialoge pedagogicheskih kul'tur: intersub`ektivnost' istoriko-pedagogicheskogo ponimaniya*: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saransk, 2021: 38-45.
2. Aminov T.M. Girfanova (Fahretdinova) M.N. – issledovatel' istoriko-pedagogicheskih problem doshkol'nogo obrazovaniya v Bashkirskoj ASSR. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2017; № 4 (71): 49-56.
3. Aminov T.M. F.H. Mustafina kak issledovatel' istoriko-pedagogicheskih problem sistemy obrazovaniya v Bashkirskoj ASSR. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2013; № 6: 139-155.
4. Aminov T.M., Asadullin R.M. Periodizaciya razvitiya nachal'nogo i srednego tehnicheskogo i remeslennogo obrazovaniya Bashkortostana. *Obrazovanie i nauka*. 2020; T. 22, № 3: 148-171.
5. Parfenova O.V. Kul'turno-istoricheskie predposylki stanovleniya i razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya v Rossii. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2020; № 3 (108): 198-205.
6. Tryahov I.S. Propaganda v periodicheskoj pechati v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (na materialah Vladimirskoj oblasti). *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Istoriya Rossii. 2016; T. 15, № 4: 66-77.
7. Komarova T.S. *Shkola `esteticheskogo vospitaniya* Moskva: Zimorodok, 2006.
8. Artobolevskaya A.D. *Pervaya vstrecha s muzykoj*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1986.
9. *Doshkol'noe obrazovanie v Respublike Bashkortostan. Ocherki ob istorii razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya s 1919 po 2014 g.* Sostaviteli O.I. Sazonova, I.V. Lifanova. Ufa: IRO RB, 2014.

Статья поступила в редакцию 11.04.23

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-14-16

Ammaeva A.A., *senior researcher, Sector of Pedagogy, DNIIP named after A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia),*
E-mail: ammaeva60@yandex.ru

THE ESSENCE AND SPECIFICITY OF PUBLIC EDUCATION. The article examines the ways and methods of using the means of traditional education as a way of turning the humane norms of traditions of the people into a spiritual asset and a need for the soul of the younger generations. The revival and strengthening of moral ties between generations is one of the important tasks facing the family and the educational organization. The author draws attention to the possibility of using the methods of folk pedagogy in the family and in educational institutions, which will allow solving the problem more effectively. The revival and strengthening of moral ties between generations is one of the important tasks facing the family and the educational organization. The developed model is implemented in the educational process in educational organizations of the Republic of Dagestan and allows us to conclude that reliance on Dagestan folk pedagogy will increase the level of spiritual and moral education of the younger generation.

Key words: **socialization, customs, historical categories, conscious selection, morality, respect for parents, humanistic traditions, spiritual values, folk pedagogy, society, morality, modernization, progress**

А.А. Аммаева, *ст. науч. сотр. сектора педагогики ДНИИП имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: ammaeva60@yandex.ru*

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются способы и методы применения средств традиционного воспитания как способа превращения гуманных норм традиций народа в духовное достояние и в потребность души подрастающих поколений. Возрождение и упрочение нравственных связей между поколениями является одной из важных задач, стоящих перед семьей и образовательной организацией. Автор обращает внимание на возможность применения методов народной педагогики в семье и в образовательных учреждениях, что позволит эффективному решению проблемы. Возрождение и упрочение нравственных связей между поколениями является одной из важных задач, стоящих перед семьей и образовательной организацией. Разработанная модель реализована в учебно-воспитательном процессе в образовательных организациях РД и позволяет сделать вывод, что опора на дагестанскую народную педагогику повысит уровень духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: **социализация, обычаи, исторические категории, сознательный отбор, мораль, почитание родителей, гуманистические традиции, духовные ценности, народная педагогика, общество, нравственность, модернизация, прогресс**

Воспитание или социализация подрастающего поколения – одна из главных изначальных потребностей человеческого общества, необходимое условие его существования и развития. Поэтому оно возникло вместе с зарождением самого человеческого общества. Чем успешнее молодое поколение усвоит принятые в семье и обществе нормы общения, отношений, рациональные способы трудовой деятельности, тем благополучнее и стабильнее станет жизнь общества. Все сферы и ситуации жизни в досоветском Дагестане регулировались морально-этическими нормами, выработанными на основе практической деятельности, коллективного жизненного опыта многих поколений. Имея под собой такой прочный фундамент, как мнение джамаата, т. е. общественное мнение, эти нормы, требования со временем стабилизировались, обрели прочность и жизненность. Поэтому мы решили исследовать сущность и специфику народного воспитания.

Цель исследования – проанализировать сущность и специфику традиционного воспитания горцев.

Объект исследования – традиции нравственного воспитания в Дагестане.

Предмет исследования – условия возрождения традиций нравственного воспитания в Дагестане.

Задачи исследования: проанализировать теоретические аспекты проблемы возрождения лучших традиций нравственного воспитания в Дагестане; провести практическое исследование проблемы возрождения лучших традиций нравственного воспитания в Дагестане на примере семейного воспитания; разрабо-

тать рекомендации по возрождению лучших традиций нравственного воспитания в Дагестане.

Научная новизна исследования. В исследовании уделяется внимание педагогической работе образовательных организаций на основе народного воспитания. Возрождение и сохранение традиций означает сочетание достижений народной и научной педагогики, возрождение и усиление национального компонента в семейном и общественном воспитании. Наш эксперимент свидетельствует о том, что наряду с модернизацией экономической жизни духовная культура народа может успешно развиваться, если в основе всего этого лежит именно единство традиций и прогресса.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что передача социального, трудового, нравственно-педагогического опыта, содержащегося в народных традициях, осуществляется двояко: а) через живую связь в общении, труде между старшим и молодым поколениями (имитационно, т.е. через подражание); б) через усвоение идей, запечатленных в фольклорных произведениях (фольклорно). Ведущая роль в социализации подрастающего поколения на основе усвоения идей, содержании моральных, трудовых традиций народа является положительным примером взрослых. Этим объясняется огромная значимость совместного труда, деятельности, общения взрослых и детей как всеобъемлющего воспитательного фактора, которому народная педагогика уделяет особое внимание.

Совместная производственная деятельность, а также общение между поколениями, помимо решения конкретных трудовых и нравственных вопросов, служила такой стратегической жизненной цели, как социализация последнего, т. е. подготовка его к умению успешно трудиться, умело строить добрые отношения с окружающими в семье и обществе, беречь природу, разумно пользоваться ее дарами, защищать родную землю от тех, кто посягает на ее свободу и др. Сущность и задачи духовно-нравственного воспитания на основе народного воспитания раскрывались в трудах педагогов прошлого: Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, И.С. Суханова и др.

Этнопедагоги – Г.Н. Волков, Г.С. Виноградов, И.С. Кон, Ш.А. Мирзоев, Б.Ш. Алиева, А.А. Абдумуталимова, А.М. Абдурахманов и др. – в своих исследованиях раскрывают специфику этнической культуры и этнические традиции воспитания.

Каждый взрослый, ставящий перед собой цель передачи детям, подросткам, молодежи те или иные знания, умения трудиться, строить взаимоотношения с людьми, будь то родители, бабушка, дедушка, соседи или просто односельчане, исходили из единых требований традиций. В них выражены образцы, эталоны поведения, обещания, выполнения тех или иных дел.

Нормы морали, правила общежития, рациональные способы и методы организации трудовой деятельности, отношения к природе, земле, освященные общественным мнением, выдержавшие испытание временем, оформляются в стабильные **традиции, обычаи** (слово «традиция» по-латыни означает «передача», «предание»). В Дагестане традиция, обычай обозначают арабским словом адат (т. е. обычай).

Традиции, обычаи народа, усваиваемые молодым поколением главным образом в совместной деятельности и общении со старшим поколением, являются ведущими средствами воспитания в народной педагогике. Вот почему воспитание в дагестанской семье и обществе называется традиционным, т. е. основанным на народных традициях.

Процесс зарождения, стабилизации и развития традиций характеризуется **сознательным отбором** всего ценного из результатов и выводов социально-экономического, культурно-нравственного, трудового, педагогического опыта народа. Термин «традиция», хотя по смыслу близок понятию «обычай», но обширнее второго применяется относительно всех сфер жизни общества. А сфера функционирования обычаев – это в основном общественный и семейный быт. Их назначение сводится к стабилизации утвердившихся в обществе и семье простых, повседневных отношений.

Традиции и обычаи внедрены в семейный быт, отражены в произведениях фольклора (пословицах, поговорках, легендах, сказках, наставлениях, благопожеланиях и т. д.) «Многие пословицы выражают в более обобщенном и лаконичном виде основные идеи народных традиций, обычаев» [1, с. 35]. Например: «Советуйся и с камнем, если он старше тебя» (идея традиции уважительного отношения к старшим, признания ценности их опыта, знаний), «Мать – опора дома» (традиция особо почтительного отношения к матери, культ матери).

Формами проявления духовной культуры народа являются обряды, связанные с торжественными, радостными или же с печальными событиями в жизни людей, семьи джамаата (свадьба, похороны, трудовые праздники и т. п.). Обряды, подобно традициям и обычаям, также передаются из поколения в поколение. Во многих дагестанских аулах до наших дней сохранились красочные свадебные обряды, народные трудовые торжества, молодежные праздники.

Как было отмечено выше, в Дагестане, как и во многих мусульманских государствах и республиках, вместо термина «традиция» употребительно слово «адат». **Адат** чаще всего – это совокупность определенных обычаев, традиций, нравственных принципов и правовых установок. Такие обычаи, традиции охватывают все стороны общественной и личной жизни каждого горца.

Проявляются они в различных формах и сферах взаимоотношений людей. Такова роль, социальное назначение адатов, по мнению проф. И.А. Макатова, видного специалиста в этой области» [2, с. 11]. В социологической литературе слово «адат» употребительно также в смысле отдельной, конкретной традиции, обычая.

Принятие дагестанцами ислама (начиная с VII в.) благотворно отразилось на сфере традиций и обычаев горцев. Как правило, исламские духовные ценности, установки шариата являются важными факторами обогащения содержания идей доисламских традиций, обычаев дагестанцев. Как видно, принятие ислама имеет огромное, историческое значение в развитии культуры и морали горцев Дагестана в русле общечеловеческих духовных и нравственных ценностей. По своей значимости это событие такое же, как распространение христианства, православия среди славянских народов.

Дагестанские народные традиции в своем большинстве теснейшим образом связаны с исламской моралью и духовными ценностями. Заповеди религии, установки шариата не противоречат идеям народных традиций. Гуманистическая исламская мораль выступает духовным ядром, сущностью многих традиций народного воспитания.

Так, например, общеизвестна дагестанская традиция почитания родителей. Несомненно, она одна из древнейших моральных традиций народа. Усвоение подрастающим поколением заповеди, содержащейся в святом Коране, данную народную традицию несравненно возвышает и упрочивает, ибо слова о почитании родителей в святом писании идут вслед за теми, которые посвящены Всевышнему Аллаху: «И установил твой Господь, чтобы вы не поклонялись никому, кроме Него, и были добры к родителям. Если один из них или оба близ тебя достигнут старости, не говори им тьфу! – и не кричи на них, а говори им слова уважения. И преклоняй перед ними крыло смирения и говори: «Господь, будь милостив к ним: они воспитали меня совсем маленьким»» (Коран, сура XVII, аяты 24–25).

Л.Н. Толстой изучал с большим интересом традиции и фольклор дагестанцев и восхищался высокими гуманистическими идеями, мудрым подходом к жизни, раскрывающимися в них. Анализ духовного наследия, в том числе и традиций любого конкретного народа, показывает, что положительного, прогрессивного в нем значительно больше, чем отрицательного, устаревшего. Так, например, исследователь народных обычаев И.В. Суханов утверждал, что «магистральная струя» обычаев, традиций народа содержала в себе «лучшие образцы труда, освободительной борьбы, бытовых отношений» [3, с. 5]. С полным основанием это утверждение следует отнести к дагестанским народным традициям, доказавшим свою высокую духовно-нравственную силу тем, что с их помощью в продолжение веков лепился национальный характер народа страны гор – свободолюбивый, цельный, отличающийся высоким достоинством и человечностью.

Когда речь идет об использовании в целях воспитания подрастающего поколения народных традиций, необходимо иметь в виду лишь те из них, которые характеризуются гуманистическими общечеловеческими идеями, прошли испытание временем и органически могут сочетаться с инновациями в духовной сфере.

Традиционное семейное воспитание в Дагестане – это всестороннее формирование подрастающего поколения. В центре этого процесса поставлено воспитание семьянина, продолжателя рода, будущего отца, будущей матери. Поэтому «живой пример родителей в различных ситуациях жизни имеет исключительно большое значение в закладке здорового нравственного фундамента, в становлении будущего семьянина» [4, с. 4]. Народные традиции для детей, подростков, юношества в первую очередь раскрываются в трудовых нравственно-этических, бытовых и иных отношениях с родителями, взрослыми. Ребенок все видит своими глазами, включается в дела старших; подражая им, сам пробует свои силы и способности. Поощряемый взрослыми, он проявляет активность и в труде, и в отношениях. Все это сопровождается естественным для детского возраста обостренным интересом к жизни, ее проявлениям. Пример отца, матери, бабушки, дедушки, старших братьев, сестер для ребенка не только источник обогащения жизненного опыта в общении с близкими, но и эталон поведения, образец для подражания.

Известно, что воспитательная функция семьи самая важная. Основой и ядром народной педагогики по преимуществу является семейное воспитание [5]. Его уникальной особенностью выступает то, что взаимоотношения между воспитателями и воспитуемыми (родителями и детьми) строятся на естественном чувстве взаимной любви, а также на ясно осознаваемом чувстве долга, ответственности взрослых, на безграничном доверии к ним со стороны детей.

Л.Н. Толстому принадлежат слова о том, что настоящее познание дается только сердцем. Познание жизни сердцем – это усвоение ее с помощью народных традиций, которые всегда обращены именно к сердцу человека [6]. Духовные ценности, традиции семьи, очеловечивающее общение родителей и детей – все это нельзя ничем заменить.

По результатам нашего исследования, пришли к выводу, что народная педагогика не ограничивается лишь признанием огромной важности и ответственности подготовки подрастающего поколения к супружеству, родительству, отцовству, материнству. Она указывает пути, средства, методы решения этой сложной и всегда актуальной задачи. Ядро народной педагогики Дагестана составляют воспитательные традиции, которые выступают средствами сохранения и передачи многовекового опыта формирования семьянина. Дагестанская семья про-

должает оставаться важнейшим социальным институтом, осуществляющим традиционное воспитание подрастающего поколения, передачу традиций и обычаев своего народа будущим поколениям.

Формирование нравственности подрастающего поколения тесно связано с выработкой устойчивой потребности в систематическом труде на семью и джамаат. Дагестанская семья представляет собой хорошо организованный трудовой, производственный коллектив с четкой дифференциацией ролей, занятий между всеми членами семьи [7].

Положительные результаты исследования дают основание утверждать, что в качестве перспективной работы можно рекомендовать:

– в целях распространения народной педагогики Дагестана в образовательных организациях проводить мероприятия по возрождению традиций народного воспитания; организовать курсы подготовки педагогов и повышения квалификации на основе тематики народной педагогики; целесообразно вести работу по подготовке и широкому опубликованию, адресуемых семье, сценариев народных праздников и традиций.

Библиографический список

1. Абдурахманов А.М. *Золотые правила народной педагогики Дагестана*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2010.
2. Макатов И.А. *Ислам и национальные традиции*. Махачкала, 1981.
3. Суханов И.В. *Обычаи, традиции и преемственность поколений*. Москва, 1976.
4. Якубов З.М. *Этнопедагогика народов Дагестана*: программа регионального компонента курса педагогики для факультетов педагогического профиля Даггосуниверситета. Махачкала, 2004.
5. Волков Г.Н. *Педагогика любви*. Москва, 2002.
6. Толстой Л.Н. *Собрание сочинений*: в 22 т. Москва: Художественная литература: 1978–1985; Т. 16.
7. Абуталимова А.А. *Региональные особенности социализации учащихся в процессе изучения культуры народов Дагестана*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2010.

References

1. Abdurahmanov A.M. *Zolotye pravila narodnoj pedagogiki Dagestana*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2010.
2. Makatov I.A. *Islam i nacional'nye tradicii*. Mahachkala, 1981.
3. Suhanov I.V. *Obychai, tradicii i preemstvennost' pokolenij*. Moskva, 1976.
4. Yakubov Z.M. *`Etnopedagogika narodov Dagestana*: programma regional'nogo komponenta kursa pedagogiki dlya fakul'tetov pedagogicheskogo profilya Daggosuniversiteta. Mahachkala, 2004.
5. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi*. Moskva, 2002.
6. Tolstoj L.N. *Sobranie sochinenij*: v 22 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura: 1978-1985; T. 16.
7. Abutalimova A.A. *Regional'nye osobennosti socializacii uchaschihsya v processe izucheniya kul'tury narodov Dagestana*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.04.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-16-18

Vazinge O.S., *postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: vazingeos@mail.ru*

THE POTENTIAL OF NETWORK COMMUNICATION IN SOCIO-CULTURAL EDUCATION. The article is dedicated to solving a problem of socio-cultural upbringing of primary school children in the modern global world by using the potential of network communication. The article reflects the experience of working on the formation of socio-cultural identity of students, justifies the significance of such a small genre as proverbs and sayings, identifies the main difficulties in working with proverbs caused by the multicultural composition of students. Several techniques for working with proverbs and sayings are proposed, directly related to involving students in Russian culture and traditions. The provided material allows making a conclusion that it is necessary and expedient to use the potential of network communication to solve problems of socio-cultural upbringing of students. The article is dedicated to solving the problem of socio-cultural upbringing of primary school children in the modern global world by using the potential of network communication. The article reflects the experience of working on the formation of socio-cultural identity of students, justifies the significance of such a small genre as proverbs and sayings, identifies the main difficulties in working with proverbs caused by the multicultural composition of students. Several techniques for working with proverbs and sayings are proposed, directly related to involving students in Russian culture and traditions. The provided material allows for the conclusion that it is necessary and expedient to use the potential of network communication to solve problems of socio-cultural upbringing of students.

Key words: **socio-cultural identity, socio-cultural education, network communications, multicultural environment**

О.С. Вазинге*, аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: vazingeos@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ

Статья посвящена решению проблемы социокультурного воспитания младших школьников в современном глобальном мире посредством использования потенциала сетевой коммуникации. В статье отражается опыт работы по формированию социокультурной идентичности обучающихся, обосновывается значимость такого малого жанра, как пословицы и поговорки; определяются основные трудности в работе над пословицами, которые вызваны поликультурным составом учащихся. Предлагаются некоторые приёмы работы с пословицами и поговорками, напрямую связанными с приобщением учащихся к русской культуре и традициям. Предоставленный материал позволяет сделать вывод о необходимости и целесообразности использования потенциала сетевой коммуникации для решения проблем социокультурного воспитания обучающихся.

Ключевые слова: **социокультурная идентичность, социокультурное воспитание, сетевые коммуникации, поликультурная среда**

Современное общество характеризуется как информационное, поскольку важнейшими умениями человека в нем становятся восприятие, сбор, обработка, передача информации. Эти умения, связанные непосредственно с использованием речи в общении, составляют основу социокультурной компетенции. Запросами современного общества и гиперрасширением информационного пространства обусловлена необходимость формирования социокультурной компетенции у обучающихся, что отражено в нормативных документах в рамках программы формирования универсальных учебных действий. Следует отметить, что социокультурная компетенция имеет статус базовой в деле решения задачи социализации личности обучающегося, так как позволяет ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности.

Одной из главных задач школьного образования является развитие социальной идентичности учащихся. Формирование социокультурной идентичности включает в себя знание о культуре, традициях и правилах общества, которые позволяют человеку определить свое место в социальной группе и отличиться от других [1].

Актуальность исследования заключается в анализе сложившейся ситуации в современном глобальном мире и необходимости использования потенциала сетевой коммуникации для решения проблем социокультурного воспитания младших школьников.

Цель данной статьи – подчеркнуть возможности сетевой коммуникации для формирования социокультурной компетенции у младших школьников в условиях новой реальности.

Основные задачи статьи видятся в следующем: представить наиболее значимые компоненты социокультурной компетенции, которые должны быть сформированы в начальной школе, и соотнести их с пословицами как дидактическим материалом; решить три вопроса: что сообщать, как транслировать и как осуществлять социокультурное воспитние, какие средства коммуникации для этого использовать.

В данном исследовании научная новизна заключается в изучении потенциала сетевой коммуникации в качестве эффективного инструмента для формирования социокультурной компетенции у младших школьников.

Практическая значимость статьи состоит в том, что предложенные рекомендации могут использоваться учителями начальных классов при конструировании и проектировании учебного процесса с целью оптимизации социокультурного воспитания.

Социокультурный подход в изучении языка учитывает национальную культуру и развивает соответствующие компетенции. Это не только знание о связи языка и социокультурной среды, но и понимание взаимосвязи между развитием языка и общества [2, с. 97]. Чтобы человек полностью идентифицировал себя с культурой, ему необходимо принять ценности этой культуры как собственные. Кроме того, он должен осознанно участвовать в сохранении социокультурных традиций и передавать их из поколения в поколение. Именно на этой основе строится содержание образования в школе [2, с. 98].

Язык не только служит основным средством общения, но также является ключевым источником информации о культуре и истории народа. В нем заключены знания о социальном и культурном развитии этноса, его традициях и особенностях. Язык также может как объединять, так и разъединять людей в обществе [3, с. 13]. Современная лингвистика признает, что язык является отражением культуры и является ее хранилищем.

Социокультурные структуры лежат в основе языковых структур. Чтобы успешно использовать язык в общении, необходимо не только понимать значения слов и правила грамматики, но и иметь глубокое понимание культуры, которой принадлежит изучаемый язык.

Сегодня важно не только знание значения слов и грамматических правил, но и необходимо уметь определить, когда и как использовать слова, кому и при каких условиях обращаться, а также где использовать определенное значение/понятие или описать предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка.

Формирование социокультурной идентичности может быть достигнуто благодаря изучению пословиц, которые являются основным средством передачи народной мудрости. В пословицах и поговорках отражен богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Знание пословиц и поговорок является необходимым условием для успешной социализации учащихся, так как помогает не только улучшить знание языка, но и понимать особенности образа мыслей и характера народа. Использование пословиц и поговорок в речи дает возможность придать ей оригинальность и уникальность.

Существенные задачи социокультурного развития школьников усложняются поликультурным составом обучающихся, поэтому для успешной работы необходим неформальный подход, основанный на гибкой, но остроумной стратегии, продвигаемой через сетевую коммуникацию.

Поскольку сегодня властителем умов является не телевизор, а смартфон, информацию школьники получают из рекламы в сервисах Рутуб, Ютуб и Инстаграм, из контекстных сообщений в играх, из баннеров на стартовой странице браузеров [4]. «В качестве факторов таргетированной (направленной, адресованной) рекламы, используемой в интернет-пространстве, основными выступают местоположение адресата, время суток, а также день недели и иногда дата, провайдер и тип подключения, определяемые по IP-адресу, тип браузера и операционной системы, тематика сайта, личные данные адресата, размещенные им в своем аккаунте интернет-ресурса, такие как пол, возраст, интересы» [5, с. 72]. То есть на детей можно воздействовать целенаправленно.

Наблюдения показывают, что через названные выше сервисы в сознание младших школьников можно внедрить информацию, которая воспринимается детьми на уровне фона. При этом информация социокультурного содержания, адресованная детям, должна быть привлекательной для них.

Таким образом, нужно решить три вопроса: *что сообщать*, *как транслировать* и *как осуществлять социокультурное воспитание*, то есть какие средства коммуникации использовать.

Как транслировать?

Начнем с вопроса о каналах информации. «Образовательный процесс в современной начальной школе протекает в условиях внедрения технологии дистанционного обучения, что делает востребованными средства телекоммуникаций» [6, с. 47]. В России имеется свой браузер – Яндекс, дающий значительные преимущества. В практике образования используются базы электронных ресурсов, в том числе и для начальной школы. Методом экономического поощрения можно обеспечить распространение желательного социокультурного контента не только через поисковый сервис, но и через дополнительные, такие как Яндекс. Учебник.

Внедрение информации тогда эффективно, когда происходит по многим каналам одновременно и дает возможность обратной связи, самовыражения. На платформах образовательной среды (МЭШ, РЭШ, Яндекс.Учебник) можно проводить конкурсы сочинений по пословицам, например, «Язык мой – враг мой», «В доброй беседе всяк ума копит». Сочинения участников могут оценить другие пользователи.

Информация может передаваться минимум по трем каналам: учебные материалы, игры, видеоролики сверстников. Учитель при этом имеет возможность дополнительно организовать тематическое общение в соцсети или мессенджере, опираясь на сформированные предпочтения детей.

Что сообщать?

Одним из надежных для обучающихся в начальной школе оснований формирования социокультурных компетенций является народная мудрость, концентрированно выраженная в текстах такого малого жанра, как пословицы. Именно они в краткой, доступной и убедительной форме доносят до обучающегося идеи о том, что в коммуникации важны связь речи и мышления, соответствующий социокультурным задачам порядок расположения информации.

Пословицы учат соблюдению норм этики речевого общения, что является немаловажным аспектом социокультурной компетенции. В назидательной форме эти малые фольклорные тексты сообщают идею релевантности речи задачам коммуникации. Пословицы облегчают не только восприятие, но и запоминание этих идей, так как они достаточно кратки, образны и украшены простейшими приемами художественного оформления текста (ритмизацией, рифмой), а также средствами речевой выразительности (анафорой, антитезой, метафорой).

Представим *наиболее значимые компоненты социокультурной компетенции*, которые должны быть сформированы в начальной школе, и соотнесем их с пословицами, выступающими в качестве дидактического материала.

Обучающийся в начальной школе должен научиться *использовать средства коммуникации для реализации коммуникативных намерений, создавать развернутые реплики и поддерживать беседу, в том числе дистанционно.* Для овладения этими компетенциями можно использовать дидактические материалы, включающие такие пословицы:

Каждому слову свое место.

Думай, что говоришь, и говори, что думаешь.

Думай дважды – говори раз.

Для формирования такой компетенции, как способность *понимать различные точки зрения собеседников и учитывать позицию собеседника в диалоге*, могут быть использованы пословицы:

Где общение, там и применение.

Как аукнется, так и откликнется.

Хоть горшком назови, только в печь не ставь.

У младшего школьника должно быть сформировано умение учитывать разные мнения и стремиться к терпимости в отношении позиции собеседника, обеспечивающей возможность сотрудничества. Развитию данной компетенции способствует осмысление пословиц:

Сколько людей – столько и мнений.

Правда у каждого своя, а истина одна.

Криком изба не рубится, шумом дело не спорится.

На ласковое слово не кидайся, на грубое не гневайся.

Для развития умения формулировать собственное мнение и позицию целесообразно привлекать такие народные сентенции:

Больше думай, меньше говори.

Век живи – век учись.

Говорить – не устать, было бы что сказать.

То же слово, да не так бы молвить.

Формированию компетенции договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов, способствует работа со следующими поговорками:

Где лад, там и клад.

Кто в лес, кто по дрова.

Слово не стрела, а в сердце ранит.

Доброе слово дом построит, а злое разрушит.

Младшему школьнику в процессе обучения приходится выстраивать понятные для партнера высказывания, учитывающие область его знаний и интересов, духовные ценности, обычаи и культурные традиции, особенности национального менталитета. С целью развития этой компетенции могут использоваться такие выражения:

Дед говорит про курицу, а бабка – про утку.

Не то мудрено, что переговорено, а то мудрено, что недоговорено.

У кого чего болит, тот о том и говорит.

Формированию умения позитивно ставить вопросы способствует осмысление следующих выражений:

Каков вопрос, таков и ответ.

Как аукнется, так и откликнется.

Отвечает, когда его не спрашивают.

Сбросишь громом – ответят ливнем.

Лучше дважды спросить, чем один раз заблудиться.

Сформировать у младшего школьника умение направлять действия собеседника помогают пословицы:

Доброе слово человеку – что дождь в засуху.

Вежливость – привилегия королей.

Слово рождает слово.
Малое слово большую обиду творит.
Ласковым словом и камень растопишь.
Вашими бы устами да мед пить.

Овладеть умениями самоконтроля и управления своими действиями помогает народная мудрость, выраженная в пословицах:

Больше верь делам, нежели словам!
Больше дела, меньше слов.
Сказать редко, да метко.
Давши слово – держись, а не давши – крепись.
Молчание – золото.
Не по словам судят, а по делам.

С целью развития умения использовать речевые средства для достижения своих социокультурных компетенций как в монологе, так и в диалоге можно использовать пословицы:

Где слова редки, там они вес имеют.
Не говори обиняком, говори прямиком.
Глупо говорить – людей смешить.

Как осуществлять социокультурное воспитание?

Это последний, возможно, самый существенный вопрос. Сетевая культура дает нам возможность заимствовать методы тех блогеров, которые проводят эксперименты и строят аналитические прогнозы. В сетевом формате социокультурная информация может быть представлена в блогах, которые ведут сами дети. Важные и простые истины, усвоенные в начальной школе, надолго останутся с человеком.

В качестве заключения следует отметить, исследование педагогических условий использования возможностей сетевой коммуникации как средства формирования социокультурного воспитания у младших школьников к учебной деятельности позволяет говорить о том, что для эффективного процесса использования потенциала сетевой коммуникации необходимо соблюдать определенные условия. В частности, информация социокультурного содержания должна быть привлекательной для младших школьников и внедряться через соответствующие сервисы. Кроме того, правильное и уместное использование пословиц и поговорок может придавать речи младших школьников неповторимое своеобразие и особую выразительность, что является актуальным для формирования и развития их социокультурной идентичности в условиях медиа- и интернет-революций.

Библиографический список

1. Савенков А.И. *Психология воспитания*: учебное пособие. Москва, 2021.
2. Ассуирова Л.В., Хаймович Л.В. Создание текста о Москве как способ формирования идентичности студентов. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 9, Ч. 1: 98–102.
3. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*: учебное пособие Москва, 2000.
4. Лихачева Ю.С. Цифровая личность: понятие и критерии описания. *Экономика и общество: перспективы развития*: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. Киров, 2021.
5. Лихачева Ю.С. Таргетированная реклама в современном российском обществе. *Аналитические технологии в социальной сфере: теория и практика*. Москва, 2021.
6. Зиновьева Т.И., Гонорская Т.И., Смирнова Ю.В. и др. Обучение младших школьников устному диктантному общению. *Начальная школа.* 2018; № 5.

References

1. Savenkov A.I. *Psihologiya vospitaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2021.
2. Assuirova L.V., Hajmovich L.V. Sozdanie teksta o Moskve kak sposob formirovaniya identichnosti studentov. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 9, Ch. 1: 98-102.
3. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*: uchebnoe posobie Moskva, 2000.
4. Lihacheva Yu.S. Cifrovaya lichnost': ponyatie i kriterii opisaniya. *`Ekonomika i obschestvo: perspektivy razvitiya*: sbornik materialov IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kirov, 2021.
5. Lihacheva Yu.S. Targetirovannaya reklama v sovremennom rossijskom obschestve. *Analiticheskie tehnologii v social'noj sfere: teoriya i praktika*. Moskva, 2021.
6. Zinov'eva T.I., Gonorskaya T.I., Smirnova Yu.V. i dr. Obuchenie mladshih shkol'nikov ustnomu diktantnomu obscheniyu. *Nachal'naya shkola.* 2018; № 5.

Статья поступила в редакцию 12.04.23

УДК 378:15 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-18-20

Grichanov A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Tactical and Special Training, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: G-TON@mail.ru*
Panov E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Tactical and Special Training, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: pan_69@mail.ru*

FEATURES OF INFLUENCE OF VARIOUS SITUATIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS ON THE EMOTIONAL STATE OF BEGINNER TEACHERS OF PHYSICAL, TACTICAL AND SPECIAL TRAINING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA. The article examines peculiarities of influence of various situations arising in teaching disciplines on the emotional state of novice teachers of physical and tactical special training during the three years of their pedagogical specialization in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Ideas of novice teachers about the specifics of pedagogical activity and personal significance in the educational process are revealed. Criteria for assessing the emotionally significant states of novice teachers arising during the pedagogical process are determined. Positive, variable and negative emotionally significant situations for beginning teachers of physical and tactical-special training of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia are analyzed. Conclusions about the prerequisites for further professional development of novice teachers are presented.

Key words: **emotionally significant situations, students, novice lecturers, physical training, tactical and special training, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, professional development**

А.С. Гричанов, *канд. пед. наук, проф., юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: G-TON@mail.ru*
Е.В. Панов, *канд. пед. наук, доц., Сибирский юридический институт МВД России, г. Красноярск, E-mail: pan_69@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ И ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

В статье рассматриваются особенности влияния различных ситуаций, возникающих в ходе преподавания дисциплин на эмоциональное состояние начинающих преподавателей физической и тактико-специальной подготовки в течение трех лет их педагогической специализации в образовательных организациях МВД России. Раскрыты представления начинающих преподавателей о специфике педагогической деятельности и личностной значимости в образовательном процессе. Определены критерии оценки эмоционально значимых состояний начинающих преподавателей, возникающих в ходе педагогического процесса. Проанализированы позитивные, вариативные и негативные эмоционально значимые ситуации для начинающих преподавателей физической и тактико-специальной подготовки образовательных организаций МВД России. Представлены выводы о предпосылках дальнейшего профессионального становления начинающих преподавателей.

Ключевые слова: **эмоционально значимые ситуации, обучающиеся, начинающие преподаватели, физическая подготовка, тактико-специальная подготовка, образовательные организации МВД России, профессиональное развитие**

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что современные будни преподавателей высших учебных заведений и организаций насыщены множеством возникающих эмоций и эмоционально значимых ситуаций в образовательном и тренировочном процессах. В последние годы явление ухода из профессии начинающих преподавателей приобретает тревожные масштабы в западных образовательных системах [1, с. 860]. Факты раннего «профессионального отсева» фиксируются и в нашей стране. Практика показывает, что значительное количество уходов или переводов начинающих преподавателей на другое место работы связано с эмоциональными перегрузками в начале педагогической карьеры [2, с. 27].

Вышеизложенное позволяет определить цель исследования, которая будет заключаться в оценке эффективности педагогической деятельности начинающих преподавателей образовательных организаций МВД России на основе влияния различных типов эмоционально значимых ситуаций, с которыми они сталкиваются в своей работе. В этой связи были поставлены задачи: осуществить анализ возникающих эмоций и эмоционально значимых состояний начинающих преподавателей в ходе осуществления педагогического процесса; выявить связи между эмоционально значимыми ситуациями, возникающими эмоциями, интенсивностью и их влиянием на профессиональное развитие начинающих преподавателей; определить критерии оценки возникающих эмоций и эмоционально значимых состояний начинающих преподавателей; разработать практическое обоснование полученных данных в рамках образовательного процесса образовательных организаций МВД России.

Для получения всесторонних результатов в исследовании использовались методы анализа научной литературы, сравнения, наблюдения, опроса и анкетирования.

Научная новизна исследования состоит в выявлении эффективной образовательной практики начинающих преподавателей образовательных организаций МВД России с дальнейшим совершенствованием их профессиональных компетенций.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в расширении педагогических знаний об особенностях профессионального совершенствования начинающих преподавателей в образовательных организациях МВД России, а также возможности использования полученных результатов в рамках образовательного процесса.

Исследования влияния эмоций на профессиональную деятельность делятся на несколько направлений, основным из которых является изучение эмоций отдельно от сферы познания. Имеет место социокультурный анализ эмоций, рассматривающий эмоции как набор социально и культурно опосредованных процессов. Действительно, подобно мышлению, эмоции переходят с интерпсихического плана на интрапсихический. В этой связи Л.С. Выготский [3, с. 35] подчеркивает центральную роль эмоций в психической жизни, обучении и развитии.

Неоднозначная позиция в научной литературе относительно места и природы эмоций в педагогической работе подкрепляется множественностью концепций, используемых авторами для описания эмоционального измерения профессиональной деятельности преподавателей. Чтобы избежать концептуальной путаницы и разграничить объект исследования, следует уточнить, что «эмоциональные навыки» представляют собой результат обучения, соответствующий распознаванию эмоций других людей, а также определенному количеству действий (самоосознание, распознавание, выражение и управление эмоциями, контроль побуждения и отсрочку удовольствия, избавление от стресса и тревожности). Вместе с тем эти навыки принимают участие в формировании профессиональных знаний, различные компоненты которых неразделимы (эмоциональные и когнитивные). Эти знания усваиваются и не могут быть приобретены независимо от ситуации, в которой они возникают.

Можно предположить, что профессиональное развитие не может рассматриваться в отсутствие соответствующих эмоций. Поэтому знание того, когда и как влияют на преподавателя эмоционально значимые ситуации, представляется центральной проблемой [4, с. 126]. В контексте исследования под эмоционально значимыми ситуациями понимаются относительно сильные и непредсказуемые эмоции, которые может испытать педагог в ходе образовательного процесса, что придает профессии преподавателя привлекательность, несмотря на трудности ее выполнения.

Существующие исследования не позволяют изучить природу ситуаций, которые затрагивают преподавателей физической и тактико-специальной подготовки во время образовательного процесса, а также влияние этих ситуаций на их профессиональное развитие. Вместе с тем проведенные исследования [5, с. 66] часто фокусировались на проблемах и подчеркивали недостаточную компетентность начинающих преподавателей, связанную с эмоциональным истощением, переживанием или невозможностью преодоления трудностей в течение первых лет своей карьеры.

В ходе исследования предполагалось рассмотреть возникающие первичные эмоции, которые, согласно трехмерной древовидной структуре, имеют деление на основные (удивление, радость, гнев, печаль и страх), вторичные и третичные. Для этого было принято решение провести исследование, основанное на сочетании полученной информации из описательных анкет и анализа результатов наблюдений. Была осуществлена выборка, в результате которой анкеты были розданы 20 мужчинам, начинающим преподавателям, осуществляющим свою преподавательскую деятельность на кафедрах физической и тактико-специальной подготовки Барнаульского юридического института МВД России и Сибирского юридического института МВД России. Процесс сбора данных был осуществлен в течение 2022 учебного года. В анкете оценивались пять основных критериев: валентность, возникновение первичных эмоций, их интенсивность и количество, возможность обмена мнением о ситуации и выводы по каждой ситуации. Оценочная шкала имела низкий, средний и высокий уровни оценивания. Наблюдение осуществлялось непосредственно на практических занятиях по физической и тактико-специальной подготовке, а также опосредованно, с помощью анализа журналов контрольных посещений занятий начинающих преподавателей. Оценочная шкала также имела три уровня оценивания для унификации полученных результатов. Впоследствии все ответы, относящиеся к описанным ситуациям, валентности, возникающим эмоциям, их интенсивности, возможности обмена мнением о ситуации и последующим выводам были расшифрованы в хронологическом порядке с сохранением анонимности.

Результаты исследования валентности показали, что начинающие преподаватели в ходе проведения практических занятий по физической и тактико-специальной подготовке столкнулись с 40% негативных и 30% положительных эмоционально значимых ситуаций, а также 30% ситуаций, которые сначала расценивались как негативные, но впоследствии приобретали позитивную окраску.

Результаты проведенного исследования не выявили связи между видом эмоционально значимой ситуаций и возникновением первичной эмоций. В ходе практической деятельности у преподавателей более чем в 70% случаев эмоциональных ситуаций возникало удивление. Как правило, это были моменты, связанные с развитием физических качеств или формированием определенных умений и навыков служебно-профессиональной деятельности. Такая первичная эмоция, как удивление, могла возникать как в положительных, так и отрицательных ситуациях и упоминалась преподавателями с другой эмоцией (положительной или отрицательной). Вместе с этим часто присутствовали гнев (40%), а также страх (30%) и печаль (20%). Среднюю интенсивность в субъективных ощущениях опрошенных преподавателей имел гнев. Низкую интенсивность – печаль и страх. Удивление ощущалось на высоком или среднем уровнях интенсивности. Важно отметить наличие регистрируемой положительной эмоции, которую представила радость (40%). Безусловно, факторы расширения прав преподавателя, его возможностей, а также достижение обучающимися определенных результатов играли в этом процессе основную роль. Начинающие преподаватели испытывали радость в случаях, когда все получалось и шло по плану, а также когда обучающиеся имели мотивацию к обучению. Испытываемая радость характеризовалась высокой долей интенсивности.

О типах и частоте возникновения эмоционально-значимых ситуаций позволяют судить результаты, представленные в виде табл. 1.

Таблица 1

Типы и частота возникновения эмоционально-значимых ситуаций

Эмоционально значимые ситуации	*Частота случаев, %*	*Тип ситуации*
Соответствие намеченному плану	60	*Позитивная*
Соучастие обучающихся	80	
Наличие мотивация	70	
Неожиданности	30	*Вариативная*
Обучающиеся с особыми потребностями	40	
Особенности изучаемого материала	70	
Отсутствие соучастия	20	*Негативная*
Отсутствие мотивации	30	
Нарушение дисциплины	30	
Недостаток в командной работе	20	

В ходе исследования ставился вопрос о влиянии эмоционально значимых ситуаций на профессиональное становление начинающих преподавателей физической и тактико-специальной подготовки. Более 80% преподавателей отметили, что эмоционально значимые ситуации оказали положительное влияние на их профессиональное становление. Каждая ситуация позволила проанализировать ее возникновение, сделать выводы для возможности внесения корректировок и изменений в следующий раз. Так, адаптация после эмоционально значимой ситуации позволила ряду преподавателей кафедры тактико-специальной подготовки более оперативно внести изменения в план проведения выездного практического занятия, что способствовало осуществлению всестороннего инструктажа перед выездом, рациональной организации личного состава и результативному выполнению поставленных на занятии задач.

Следует отметить тот факт, что преподаватели в основном положительно реагировали на эмоционально значимую ситуацию, даже если она носила негативный характер. К негативным ситуациям были отнесены травмоопасные ситуации и риски физической травмы, немотивированные действия обучающихся, непредсказуемость их поведения, нарушения дисциплины на занятии. Также к

негативным ситуациям следует отнести особенности построения образовательного процесса в системе МВД России и возникающие в связи с этим изменения и дисбаланс учебной нагрузки у преподавателей. Эмоция гнева преобладает над всеми негативными эмоциями, часто связанными с трудностями в общении и налаживанием контакта с аудиторией. Позитивное реагирование позволяло быстро найти выход из затруднительной ситуации, пересмотреть методику преподавания, внести соответствующие коррективы. Такой тип реакции преподавателей подтверждает предположение о том, что ситуации негативного характера не являются препятствием для профессионального развития. Лишь небольшая часть случившихся негативных эмоционально значимых ситуаций оказала влияние на спад в профессиональном развитии преподавателей рассматриваемой категории. При этом преподаватели отмечали, что некоторые ситуации не оказали на них никакого влияния. В дополнениях к своим ответам они подчеркивали исключительный характер ситуации, которая представляла собой единичный случай. Кроме этого, начинающие преподаватели часто испытывают удивление. Проведенные наблюдения позволили определить, что такая эмоция проявляется более чем в 70% эмоциональных событий, о которых сообщили начинающие преподаватели. При этом удивление напрямую зависит от неожиданности и непредсказуемости действий обучающихся во время практического занятия и может косвенно свидетельствовать о неопытности преподавателя. В некоторых случаях проявление такой эмоции может говорить о некомпетентности преподавателя, которая может стать заметной для всех участников педагогического процесса. К позитивным ситуациям были отнесены взаимодействие с личным составом учебной группы в ходе практического занятия, коллегиальные взаимодействия, в том числе возможность обсудить с коллегами возникшую ситуацию.

В заключение важно резюмировать, что в своей профессиональной педагогической деятельности преподаватели кафедр физической и тактико-специальной подготовки образовательных организаций МВД России сталкиваются с большим количеством эмоционально значимых ситуаций. Результаты исследования полностью соответствовали цели и способствовали выявлению фактов отсутствия влияния эмоционально значимых ситуаций на принятие решения начинающих преподавателей к раннему уходу из профессии. Вместе с тем возросла практическая значимость полученной информационной составляющей, которая способствовала в дальнейшем развитию навыков общения начинающих преподавателей с другими участниками педагогического процесса, а также совершенствованию навыков планирования, реализации образовательной работы и креативного мышления в ходе проведения практических занятий. Полученные результаты имеют перспективу дальнейших исследований, но уже сейчас они могут быть использованы как в традиционных методиках обучения, так и в гибридных (смешанных) курсах подготовки будущих преподавателей.

Библиографический список

1. Craig C.J. International teacher attrition: multiperspective views. *Teachers and Teaching*. 2017; № 23 (8): 859–862.
2. Harfitt G.J. From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2014; № 43 (1): 22–35.
3. Выготский Л.С. *Учения об эмоциях*. Москва: Книга по требованию, 2012.
4. Славко А.Л., Витютнев Е.Е. Совершенствование процесса физической подготовки сотрудников органов внутренних дел. *Вестник Краснодарского университета МВД России*. 2018; № 2 (40): 125–128.
5. Гричанов А.С. О некоторых особенностях педагогической деятельности преподавателей физической подготовки образовательных организаций МВД. *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*. Серия: Педагогические и психологические науки. 2021; № 46 (65): 63–70.
6. Parrott W.G. *Emotions in social psychology: Volume overview*. New York: Psychology Press. 2001: 1–19.

References

1. Craig C.J. International teacher attrition: multiperspective views. *Teachers and Teaching*. 2017; № 23 (8): 859-862.
2. Harfitt G.J. From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2014; № 43 (1): 22-35.
3. Vygotskij L.S. *Ucheniya ob `emociyah*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2012.
4. Slavko A.L., Vityutnev E.E. Sovershenstvovanie processa fizicheskoj podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii*. 2018; № 2 (40): 125-128.
5. Grichanov A.S. O nekotoryh osobennostyah pedagogicheskoj deyatel'nosti prepodavatelej fizicheskoj podgotovki obrazovatel'nyh organizacij MVD. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh*. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2021; № 46 (65): 63-70.
6. Parrott W.G. *Emotions in social psychology: Volume overview*. New York: Psychology Press. 2001: 1-19.

Статья поступила в редакцию 15.04.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-20-23

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

FEATURES OF THE APPLICATION OF COMPONENTS OF HUMOR AND SATIRE IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article substantiates the role and significance of humor and satire in the educational process. The essence and content of the components of humorous means are specified. The teacher's wit is highlighted as a means of emotional impact on students. The main forms and varieties of the comic are revealed, such as humor, satire, irony. Possibility of using satirical and ironic genres in the pedagogical process is considered. Functions of the comic in speech are summarized: enhancement of figurativeness and expressiveness, use as an argument; giving speech simplicity, intelligibility and visibility; attracting the attention of the audience and maintaining contact with it. The means of creating humorous, ironic and satirical effects in speech are singled out, which include four main groups: stylistic, lexico-semantic, phraseological, intonation. Recommendations on the use of humor and satire components in the educational process are given.

Key words: **humor, satire, educational process, teachers, students, wit, forms of humor and satire, functions of the comic in speech**

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

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ЮМОРА И САТИРЫ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье обосновывается роль и значение юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе. Уточняется сущность и содержание компонентов юмористических средств. Выделяется остроумие педагога как средство эмоционального воздействия на обучающихся. Раскрываются основные формы и разновидности комического, такие как юмор, сатира ирония. Рассматривается возможность использовать сатирические и иронические жанры в педагогическом процессе. Обобщаются функции комического в речи: усиление образности и выразительности, использование в качестве аргумента; придание речи простоты, доходчивости и наглядности; привлечение внимания аудитории и поддержание контакта с ней. Выделяются средства создания юмористического, иронического и сатирического эффектов в речи, которые включают четыре основные группы: стилистические, лексико-семантические, фразеологические, интонационные. Приведены рекомендации по применению компонентов юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: **юмор, сатира, учебно-воспитательный процесс, педагоги, обучающиеся, остроумие, формы юмора и сатиры, функции комического в речи**

В современных условиях большее значение приобретает воспитательная составляющая образовательного процесса, потому поиск средств повышения качества его проведения и результативности является важным и своевременным направлением. Человек находится под постоянным информационным воздействием, его восприятие, усвоение и влияние на поведение зависит от многих факторов. Существенным следует выделить характер общения, а в нем – применение компонентов юмора и сатиры. В области продуктивного общения накоплен определенный теоретический и практический опыт, который обобщается в данной работе, поэтому рассматриваемая тема актуальна и своевременна.

Обращение к юмору и сатире как феномену культуры посвящено достаточно ограниченное количество исследований. В основном рассматривается проявление юмора в политических процессах (Братолюбова М.В., Пимонова Т.С., Ворошилова М.Б., Мойсинович А.М.), исследуется юмор и сатира в художественных произведениях (Абрамзон Т.Е., Литвинова Г.Ю., Жданов С.С., Капрусова М.Н., Крылов В.Н.). В меньшей степени исследования посвящены роли юмора в образовательной деятельности. Среди них стоит отметить работы Оганнисяна Л.А. «Юмор как средство педагогического общения» и Протаса О.С. «Использование юмора в обучении». В то же время данная проблема требует дополнительных исследований с учетом современных социокультурных условий.

Цель: раскрыть сущность и возможности применения компонентов юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе.

Задачи: обосновать роль и значение юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе; уточнить сущность и содержание компонентов юмористических средств; выделить остроумие педагога как средство эмоционального воздействия на обучающихся; раскрыть основные формы и разновидности комического; рассмотреть возможность использовать сатирические и иронические жанры в педагогическом процессе; обобщить функции комического в речи педагога; выделить средства создания юмористического, иронического и сатирического эффектов в речи; определить рекомендации по применению компонентов юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе.

Научная новизна: обоснована продуктивная роль и значение юмора и сатиры в педагогической деятельности; выявлено положительное влияние комического компонента в общении на психологическое состояние обучающихся и эффективность учебно-воспитательного процесса.

Теоретическая значимость: уточнено содержание основных компонентов юмора и сатиры, применяемых в учебно-воспитательном процессе.

Практическая значимость: обобщенный теоретический материал и практические рекомендации могут быть использованы педагогами в учебно-воспитательном процессе.

Проводимый учебно-воспитательный процесс может быть содержательным, хорошо аргументированным и по-своему интересным. Но способы его проведения и характер общения педагога и обучающихся может быть различным, и существенное отличие будет в том следе, который он оставит после себя. Например, оставил в сознании глубоко эмоциональный след, создавал приподнятое настроение, вызывал чувство удовлетворения. Заинтересовавшие же нас педагоги надолго остаются в памяти как люди яркие, интересные, с которыми хотелось бы общаться еще.

Одной из причин этого является применение в их общении компонентов юмора и сатиры. Остроумный педагог легче овладевает аудиторией. Удачная шутка, меткая ирония или сатира и даже уместно рассказанный забавный по теме случай оживляют занятие, облегчают восприятие материала и обеспечивают более доступное достижение его цели. Использование юмора в учебно-воспитательном процессе имеет существенное воспитательное значение, так как он способствует проявлению доброжелательного отношения, созданию хорошего настроения, вызывает доверие, чувство единения субъектов в образовательном процессе, активизирует основные психологическое процессы. Главное – чтобы юмор был к месту, ко времени и объективно востребован, шутить надо только для того, чтобы делать серьезные дела.

В статье раскрываются следующие вопросы: основные формы и разновидности комического в речи педагога; остроумие педагога как средство эмоционального воздействия на обучающихся; функции комического при проведении занятий; средства создания эффектов комического в педагогической деятельности; рекомендации по применению компонентов юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе.

Эстетическая природа комического проявляется в двух основных видах: юмористическом и сатирическом. По отношению к окружающей действительности все смешное может проявляться в различных его формах и разновидностях, к основным формам комического относятся юмор и ирония [1, с. 43].

Юмор – это способность человека находить в жизни смешные стороны, он связан с умением обнаруживать противоречия в окружающей действительности и оценивать их в комической форме. Юмор часто вызывает беззлобный, хотя и не «беззубый» смех, он не отрицает какого-либо факта, а призывает его к совершенствованию. Юмор – наиболее универсальный комический жанр, в отличие от сатиры он не обладает оценочной функцией. Сатира применяется в основном в жанрах художественной литературе.

Сатира обычно определяется как форма комического, которая подвергает высмеиванию социально вредные явления, человеческие пороки, она наиболее остро обличает недостатки в существующей действительности. Сатира полностью отрицает какое-либо явление и имеет целью его уничтожение путем гневного осуждения. Это бичующее изобличение фальшивого и порочного, что не соответствует высоким социальным, этическим и эстетическим идеалам и мешает их осуществлению.

Сатира характерна для литературных произведений и актуальна для конкретного периода истории, в который подвергается критике личность, социальное явление или событие. Сатира может быть выражена в виде шутки, пародии, фельетона, в сатирическом стихотворении или другом литературном произведении.

Применение комических форм юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе зависит от его остроумия. Остроумие представляет собой одно из обязательных способностей педагога, оно проявляется в умении находить новые неожиданные факты, свойства, приемы в изучаемых объектах и явлениях окружающей действительности, а также представляет собой средство эмоционального воздействия на обучающихся [2, с. 4].

Особенно это имеет существенное значение в воспитательном процессе для формирования социально значимых качеств обучающихся и противодействия недостаткам и нарушениям, которые встречаются в жизни, юмор в большинстве случаях намного эффективнее любой, даже объективной критики. Об этом говорил еще А.И. Герцен, подчеркивая, что смех является одним «из самых сильных орудий против искоренения различных недостатков и нарушений при проведении образовательной деятельности» [3, с. 128].

Следовательно, смех может выполнять большую и важную социальную функцию в воспитательном процессе, являясь действенным средством борьбы с недостатками, утверждения морали и нравственности. Еще одной особенностью, обусловливающей силу смеха, является боязнь быть осмеянным. Смех не только разоблачает, но и лечит, так как чувство юмора воспитывает объективность и вкус к справедливой самооценке, дает возможность посмотреть на себя со стороны, является дополнительным душевным резервом. Причиной возникновения смеха является контраст двух понятий, явлений или необычное их сочетание, а способность передать это с помощью определенных приемов и составляет сущность остроумия.

В остроумии можно выделить два основных компонента: способность к избирательным ассоциациям, т. е. умение выбрать нужные явления, понятия, и способность к критической оценке собственного юмора или иронии [4, с. 142]. Умение целенаправленно и сознательно соединять нормативно несоединимое с помощью языковых средств зиждется на знании ряда приемов, составляющих совокупность художественных элементов красноречия, требующего тонкого чувства и эстетического вкуса. Заметим, однако, что остроумие – это еще не значит уметь вызывать смех у слушателей: для того, чтобы пользоваться им в учебно-воспитательном процессе, надо знать, как употребить это средство при проведении занятий. Критерием педагогического остроумия является реакция на него – смех, улыбка обучающихся. Но они не должны превращаться в самоцель, а оправданы и эффективны в том случае, если способствуют раскрытию существа идей, предметов, явлений. Юмор даст воспитательный эффект, если педагог провел анализ объекта осмеяния, выявил продуктивное воздействие и уверен в положительном результате. Юмор должен быть убедительным в глазах всех обучающихся и служить пропаганде общепринятых норм и идеалов, для этого необходимо знать и реализовать его основные функции.

К основным функциям комического в речи можно отнести следующие [5, с. 30]:

1. Усиление образности и выразительности. Очевидно, что яркий, образный язык педагога делает речь более эмоциональной, запоминающейся. Эта функция имеет существенное значение для повышения эффективности воспитательного воздействия, так как передаваемая информация затрагивает эмоциональное состояние и внимание обучающихся. С помощью эффектов комического педагог выражает свое отношение к факту, событию, явлению, ненавязчиво привлекает обучающихся к принятию и усвоению передаваемой им информации, соответствующей социальной значимости изучаемого явления.

2. Использование в качестве аргумента. Эффект комических средств на занятии может повышать аргументацию, убеждая обучающихся в объективности и актуальности рассматриваемых вопросов. Подкрепление остроумными доводами влияет на принятие и усвоение излагаемых положений.

3. Придание речи простоты, доходчивости и наглядности. Если речь педагога сухая, бесстрастная, язык строго научный, то передаваемая информация не всегда полностью воспринимается большинством обучающихся. Остроумие педагога, его уместная и удачная шутка, образное простое сравнение оживляют речь, делают ее более популярной и убедительной.

4. Привлечение внимания аудитории. Начало занятия имеет существенное значение для продуктивного настроя его восприятия. Поэтому вступлению следует уделять серьезное внимание, для этого педагог решает целый ряд вопросов: как овладеть вниманием аудитории, вызвать интерес к теме, установить контакт с обучающимися.

5. Поддержания внимания обучающихся в ходе занятия. Внимание обучающихся не может быть неизменным, оно постоянно меняется и ослабевает во времени. В педагогикой практике известно, например, такое явление, как «кризис внимания», который периодически возникает у обучающихся. Поэтому целесообразно переключать внимание шуткой или привести яркий пример, связанный по смыслу с содержанием передаваемой информации и т. п. Реализация рассмо-

тренных функций достигается с помощью средств создания эффектов комического.

Средства создания эффектов комического должны быть связаны с содержанием темы занятия, его учебными и воспитательными целями, а также их выбор зависит от предпочтений и личностных качеств педагога. Такие средства можно разделить на четыре основные группы: стилистические, лексико-семантические, фразеологические, интонационные.

Стилистические средства, обладают способами, которые повышают эмоциональное воздействие речи, ее выразительность, а также создают комические эффекты. К таким способам относятся следующие: аналогия, которая позволяет сопоставлять различные понятия и явления и вызывать у обучающихся образные ассоциации относительно изучаемых понятий и явлений; сравнение – сопоставление друг с другом несовместимых явлений и понятий; метафора, обеспечивающая перенос характеристик одного предмета на другой по определенному сходству признаков, создавая тем самым комический эффект; аллегория, которая придает свойства одушевленности неодушевленным предметам, при этом использует приемы юмора, реализуя заданное направление в осмыслении изучаемого понятия; гипербола, создающая эффект комического за счет преувеличения свойств или качеств изучаемого явления, предмета или объекта с помощью эпитета, который вносит рассогласование между содержанием и формой; перифраз – использование вместо реального субъекта или объекта какое-либо описание отдельных его качественных характеристик; экстраполяция – изменение установленной стилистической формы употребления выражений, их необычность служит проявлению комического эффекта [6, с. 6–8].

Лексико-семантические средства позволяют создавать комические компоненты с помощью применения противоречивых значений слов. Используются также смешения различных выражений, которые определяются как каламбур.

Фразеологические средства – это устоявшиеся сочетания слов, крылатые выражения, применяемые для придания выразительности речи. Создание фразеологических аналогов заключается в создании педагогом выражений или словесных конструкций по образцу общеизвестного фразеологизма, например, пословицы, поговорки, крылатого выражения и т. д. Эффект комического создается благодаря необычности авторского аналога, его смыслового рассогласования с фразеологизмом-образцом. В процессе осмысливания этой замены аудитория как бы сопоставляет новую необычную форму со старой и, обнаружив рассогласование, возникает смех.

Интонационные средства позволяют придавать содержанию выражений различный смысл, используя интонацию или ударение с юмористическим оттенком, что заостряет внимание обучающихся на передаваемой информации. Тон имеет существенное значение в произносимой речи, он может быть торжественным, скорбным, задорным, грустным, будничным, ехидным и т. д. Эффект комического проявляется в том случае, если слово или фраза произносится не в соответствии с содержанием контекста. Пауза также относится к интонационному средству и позволяет обучающимся осознать и осмыслить передаваемые идеи, при этом она вызывает комический эффект, так как играет роль намека.

С учетом рассмотренных положений в заключение выделим основные рекомендации по применению компонентов юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе.

Для каждой дисциплины, темы, вопроса должны быть реализованы свои специфические комические компоненты, что требует от педагога дополнительной подготовки и учета всех особенностей, обеспечивающих достижение целей обучения и воспитания. Например, сатирические выражения можно найти в произведениях писателей-сатириков, таких как И. Крылов, М. Салтыков-Щедрин, Н. Гоголь, М. Зощенко, И. Ильф, Е. Петров, А. Зорич, П. Романов и др. Юмористические крылатые фразы можно использовать из лучших советских и российских кинофильмов: «Не может быть!», «Обыкновенное чудо», «Операция Ы и другие приключения Шурика», «Осенний марафон», «Покровские ворота», «Полосатый рейс», «Невероятные приключения итальянцев в России», «Свадьба в Малиновке», Семь стариков и одна девушка», «Служебный роман», «Спортлото–82», «Тридцать три», «Формула любви», «Человек с бульвара Капуцинов» и т. д.

Выбор компонентов юмористического, конечно, индивидуален и зависит от предпочтений преподавателя и конкретных условий учебно-воспитательного процесса, поэтому нет смысла приводить какие-либо варианты шуток в качестве рекомендации.

Остроумие педагога – акт творческий, всецело зависящий от его личностных и деловых качеств, желания и умения постоянно работать над совершенствованием своего мастерства. Сатирические и иронические жанры употребляются для критики недисциплинированности, безответственности, легкомыслия и других недостатков. Особенностью применения юмора в учебно-воспитательном процессе является то, что нельзя непосредственно в какой-либо форме унижать или оскорблять личность обучаемого.

Существенное значение при проведении занятия имеет характер вступительной части. Следует иметь в виду, что она зависит от состава аудитории, темы и других обстоятельств. Педагог должен тщательно продумать свои первые слова, здесь нередко помогает обращение к шутке, но она должна быть продумана и актуальна. Если юмор будет высоко оценен аудиторией, то произойдет психологическая настройка обучающихся на продуктивный и доброжелательный лад.

В процессе занятия необходимо постоянно поддерживать внимание обучающихся, которое не может быть постоянным и периодически ослабевает. Из педагогической практики известно, что «кризис внимания» наступает примерно на 20-й минуте после начала занятия. Поэтому необходимо периодически переключать внимание обучающихся с помощью уместного юмора и продуманно делить по времени рассматриваемые вопросы на оптимальные периоды.

Недопустимыми шутками в учебно-воспитательном процессе является юмор, который используется в Интернете и ряде телевизионных программ типа Comedy Club и других, к сожалению, популярных передачах, в последнее время даже в КВНе. Педагог обязан всеми силами противостоять тому бескультурью, которое насаждается средствами массовой информации.

Смех имеет реальное психологическое воздействие на основные внутренние структуры личности и оказывает влияние на их самоорганизованное изменение, и важно, чтобы оно было социально значимое и общественно полезное [7, с. 210]. Создаваемый педагогом эффект комического достигает цели для утверждения норм морали и нравственности лишь тогда, когда он это делает уместно, умело, с чувством меры, такта и высоким художественным вкусом. Остроумие педагога – это не просто его умение вызывать смех в аудитории, а, прежде всего, средство воздействия на обучающихся с целью достижения желаемого воспитательного эффекта.

С возрождением ряда воспитательных институтов применение компонентов юмора должны взять на вооружение все субъекты воспитательного процесса: это и воспитатели, и наставники, и кураторы в различных образовательных организациях [8, с. 157]. Для реализации юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе можно создать достаточно условий, но необходима соответствующая подготовка и постоянное совершенствование своего мастерства.

Таким образом, рассмотренные положения подтверждают существенную роль и значение юмора в речи педагога при проведении занятий. В то же время юмор должен применяться ограниченно и выборочно, с учетом особенностей аудитории, авторитета и способностей преподавателя, к месту и времени, что повысит эффективность учебно-воспитательного процесса. Выделенные приемы использования комического показывают, что юмор и сатира в воспитательном процессе могут реализоваться для снятия психологического напряжения, переключения внимания, создания позитивного настроения, повышения аргументации, творческой активности и продуктивного контакта педагога и обучающихся. Также при реализации комических компонентов повышается образность, наглядность, речь делается более выразительной, эмоциональной, доходчивой и убедительной. Эти средства особенно эффективны в воспитательной работе, так как с их помощью могут подвергаться критике недостатки в человеческих качествах, недисциплинированность, безответственность, лень, противоправное поведение, вредные привычки, нездоровый образ жизни и т. д. Применение юмора и сатиры в учебно-воспитательном процессе для реализации всех его возможностей требует серьезной подготовки. Данная статья в определенной степени раскрывает наиболее характерные особенности этого процесса.

Библиографический список

1. Теняева О.В. Юмор и сатира: попытка научного подхода. *Гуманитарный научный журнал.* 2015; № 1: 43–45.
2. Зворыкин Ю.Н. *Юмор в публичном выступлении*. Москва: Знание, 1977.
3. Герцен А.И. *О воспитании и образовании*. Москва: Педагогика, 1990.
4. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. Москва: Искусство, 1966.
5. Вержинская И.В. Юмор: история и классификация понятия. *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. 2011; Выпуск 53, № 11 (226): 29–32.
6. Дмитриев А.В., Сычев А.А. *Смех: социофилософский анализ*. Москва: Альфа, 2005: 6–8.
7. Федулов Б.А., Морозов В.А., Стрюц Е.В Особенности реализации синергетического подхода в образовательном процессе юридического института МВД России. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 7-3 (61): 208–211.
8. Заречнев Д.О., Федулов Б.А. Особенности проведения кураторской работы в учебной группе курсантов юридических институтов МВД России. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 3 (46): 157–159.

References

1. Tenyaeva O.V. Yumor i satira: popytka nauchnogo podhoda. *Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal.* 2015; № 1: 43-45.
2. Zvorykin Yu.N. *Yumor v publichnom vystuplenii*. Moskva: Znanie, 1977.

3. Gercen A.I. *O vospitanii i obrazovanii*. Moskva: Pedagogika, 1990.
4. Luk A.N. O chuvstve yumora i ostroumii. Moskva: Iskusstvo, 1966.
5. Verzhinskaya I.V. Yumor: istoriya i klassifikaciya ponyatiya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Filologiya. Iskusstvovedenie. 2011; Vypusk 53, № 11 (226): 29-32.
6. Dmitriev A.V., Sychev A.A. *Smeh: sociofilosofskij analiz*. Moskva: Al'fa, 2005: 6-8.
7. Fedulov B.A., Morozov V.A., Stryuc E.V Osobennosti realizacii sinergeticheskogo podhoda v obrazovatel'nom processe yuridicheskogo instituta MVD Rossii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 7-3 (61): 208-211.
8. Zarechnev D.O., Fedulov B.A. Osobennosti provedeniya kuratorskoj raboty v uchebnoj gruppe kursantov yuridicheskih institutov MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 3 (46): 157-159.

Статья поступила в редакцию 06.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-23-25

Znikina L.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Philology), Professor, Foreign Languages Department, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia), E-mail: znikina@mail.ru*
Sedykh D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia), E-mail: seddina@mail.ru*

DEVELOPMENT OF STUDENT'S ASSERTIVENESS SKILLS IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING. The article considers one of the possibilities of solving topical issues of a modern multicultural university – the social and cultural adaptation of students in conditions of national multipolarity. The authors turn to the concept of "assertiveness", the formation of skills of which is presented in the process of communication of subjects of the educational process as an important linguistic and cultural component. The paper presents the theoretical provisions related to this concept, analyzes and substantiates the significance of the skills of the phenomenon under consideration. The practical part of the article is based on concrete examples of updating the course program "Beyond the language and cultural borders", revealing methodological approaches to teaching students a foreign language in the multicultural environment of the T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University.

Key words: **assertiveness, assertive personality, skills of assertive behavior, linguistic and cultural component, modern foreign languages courses, communicative competence, multicultural interaction**

Л.С. Зникина, *канд. филол. наук, д-р пед. наук, проф., зав. каф. иностранных языков Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: znikina@mail.ru*
Д.В. Седых, *канд. пед. наук, доц., Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: seddina@mail.ru*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АССЕРТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается одна из возможностей решения актуальных вопросов современного поликультурного вуза – социальная и культурная адаптация студентов в условиях национальной многополярности. Авторы обращаются к понятию «ассертивность», формирование навыков которой представлено в процессе общения субъектов образовательного процесса как важная лингвокультурологическая составляющая. В работе представлены теоретические положения, связанные с этим понятием, проанализирована и обоснована значимость навыков рассматриваемого феномена. Практическая часть статьи опирается на конкретные примеры актуализации программы курса "Beyond the language and cultural borders" («Расширяя языковые и культурные границы»), раскрывающие методические подходы к обучению студентов иностранному языку в поликультурной среде Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева.

Ключевые слова: **ассертивность, навыки ассертивного поведения, лингвокультурологическая составляющая, обучение студентов вуза иностранному языку, поликультурное взаимодействие**

В образовательном процессе важным и актуальным остается запрос на формирование у студентов конкретных профессиональных умений и навыков. Но не менее ведущим тезисом является развитие у обучающихся необходимых надпрофессиональных умений (так называемых «мягких» умений), способствующих реализации обучающихся, успешности социальной коммуникации и взаимодействия в будущей сфере профессиональной деятельности.

Одним из таких качеств рассматривается ассертивность и её проявление в общении.

Цель представленного в статье исследования: обосновать целесообразность использования методического обеспечения, направленного на развитие навыков ассертивности в процессе обучения студентов иностранному языку.

Новизна исследования видится как в методологическом подходе – в определении принципов и подходов к наполнению методического обеспечения, так и в разработке конкретного курса "Beyond the language and cultural borders" («Расширяя языковые и культурные границы»), способствующего развитию навыков ассертивности в процессе обучения студентов.

Задачи, решение которых будет способствовать достижению сформулированной цели:

– конкретизировать понятие «ассертивность», обосновать значимость формирования навыков ассертивности в процессе общения субъектов образовательного процесса;

– выявить принципы и подходы к генерации учебно-методического обеспечения процесса реализации заданного курса, направленного на развитие навыков ассертивности в процессе обучения студентов иностранному языку;

– определить основные ожидаемые результаты обучения (на примере актуализации курса "Beyond the language and cultural borders" / «Расширяя языковые и культурные границы»).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенного методического обеспечения в педагогической практике обучения студентов иностранному языку, идеи которого явятся основой для авторского творческого наполнения и расширения с целью развития навыков ассертивного поведения будущих выпускников.

Ассертивность – это «…черта личности, которая характеризуется позитивным социальным поведением, позволяющим защищать свои права и достигать поставленную цель. Это поведение или навыки, которые помогают нам ясно и уверенно излагать наши чувства, желания, потребности и мысли. Это способность говорить «нет», если это требуется, отстаивать свое мнение или открыто выражать свои эмоции» (Bruno F.J., 1986).

Цитируемое выше определение позволяет утверждать, что ассертивность предполагает сформированную способность участников диалога к утверждению собственных личностных и профессиональных «амбиций» в самом положительном понимании этого качества, не нарушая границ уважительного отношении к другим субъектам. Другими словами, это стойкое наличие адекватной (положительной) самооценки, умение быть уверенным в себе, аргументированно формулировать свое мнение, в том числе утверждение или несогласие с чем-либо или кем-либо; устойчивое умение *слушать и формулировать вопросы*. Это совпадает с точкой зрения Э. Солтера, который рассматривает ассертивность «как часть эмоционального интеллекта человека» [1].

Таким образом, применительно к подготовке будущих выпускников мы видим задачу обучать наших студентов перечисленным выше умениям: владеть в соответствии с заданной ситуацией стратегиями и тактиками коммуникации, толерантно адаптироваться к «участникам» командной работы, в том числе в составе многонациональных групп, уметь выражать и отстаивать свое мнение, владеть техникой убеждения и т. д. Эти качества рассматриваются сейчас среди других «мягких» умений будущих специалистов как важные индикаторы готовности к диалогу, в том числе и на иностранном языке, если этого требуют условия личной и профессиональной коммуникации.

В образовательной практике значимость развития навыков ассертивного поведения у студентов отсылает нас к вопросу «методического обеспечения, необходимости разработки учебных комплексов. В этом, безусловно, состоит определенная практическая трудность» [2, с. 50].

В более ранних наших исследованиях по подходам к генерации учебно-методического обеспечения, в частности «…с целью развития навыков ассертивности в условиях поликультурной образовательной среды мы выделили *общедидактические* принципы и *частные* принципы» [3, с. 88].

Общедидактические, на которые мы опирались при работе над методическим материалом, представлены следующим образом:

– *концептуальность*: вводятся не отдельные части материала, а принимается во внимание соответствие и логичность методического наполнения ранее сформулированной цели;

– *системность*: взаимосвязь применения учебных стратегий, последовательность этапов и анализ достижений (результатов);

– *управляемость*: необходимая корректировка программ и этапов обучения;

– *воспроизводимость*: возможность использования разработки в ситуациях педагогической практики.

Частными принципами подходов к методической разработке являются:

– *контекстность*: логическая возможность включения любых «фонов» межкультурного диалога в развернутый контекст социума;

– *интерактивность:* неизбежность наличия этноустановок обучающихся и их учет при регулировании педагогом учебного процесса.

В частных принципах как наиболее значимое мы рассматриваем роль подготовительного контекста, в котором учитываются стереотипы как «срезание углов» в процессе коммуникации, то есть обучающийся представлен как член группы. Важной составляющей коммуникативного акта является «Я»-роль, определяемая оценкой и самооценкой обучающегося (отношение к собственным достижениям и к результатам других), поскольку это максимально влияет на коммуникацию [4].

Основной целью программы "*Beyond the language and cultural borders" («Расширяя языковые и культурные границы*») является формирование и развитие у обучающихся профессионально необходимых компетенций, которые сейчас нередко разделяют на hard skills и soft skills («твердые» умения и «мягкие» умения), которые, бесспорно, способствуют профессиональному и культурному развитию личности. Очевидно, что в условиях межкультурной коммуникации это особенно актуально.

В соответствии с разработанными принципами и подходами к методическому обеспечению нами были сформулированы следующие задачи:

– развитие умений выбирать соответствующие коммуникативной ситуации стратегии и тактики общения;

– формирование качеств толерантности и умения работать в команде;

– привитие навыков ассертивного поведения и адекватной эмоциональной восприимчивости обучающихся;

– Развитие умений и навыков включения в диалог с представителями «чужой» культуры или дискуссию, в том числе профессионального характера.

Обучение по предлагаемой программе построено на основе аутентичных материалов и интернет-ресурсов, что позволяет проектировать относительно реальные профессионально моделируемые ситуации.

Методическое обеспечение (учебно-методическое пособие) для реализации разработанной программы состоит из трех блоков (Units): Cross-cultural Dialog («Межкультурный диалог»); Social phenomenon: Business communication («Социокультурный феномен: деловое общение»); Business etiquette («Деловой этикет»). В качестве приложения авторами разработан дополнительный блок прикладного характера: это непосредственно тесты.

По своему наполнению каждый блок содержит теоретическую и практическую часть (на русском и английском языках). В Theory file обучающимся дается описание лингвострановедческих и социокультурных особенностей «диалога» разных культур. Здесь же – контрольные вопросы по теоретической части, что позволяет выявить уровень усвоенного материала.

В практической части каждого блока преподавателя предлагается творчески использовать методические материалы, моделировать занятие с позиций его организации в зависимости от подготовленности и уровня заинтересованности студентов. На этом этапе творчество преподавателя раскрывается в индивидуальном и дифференцированном подходах к организации занятия.

Наиболее эффективными оказались следующие учебные тактики и стратегии: обсуждение и участие в моделировании конкретных ситуаций (метод «драматизации»); дискуссии; презентации; мини-доклады с последующими вопросами сокурсников; моделирование деловых встреч и т. д.

Теперь о подведении итогов обучения по разработанному курсу. Для оценки уровня готовности обучающихся к профессионально-коммуникативному и ассертивному поведению в профессиональной среде – а в нашем случае мы рассматриваем поликультурное окружение – был разработан диагностирующий модуль, включающий набор опросников и анкет. Студентам предоставлялась возможность оценить собственные знания, умения, навыки, которые они приобрели на занятиях по разработанному курсу.

Изучались следующие пункты и позиции:

– *умение слушать и формулировать вопросы по представленной информации;*

– у*мение аргументированно дать ответ «нет»;*

– с*нятие неуверенности в общении;*

– *–желание/нежелание работать в командном формате (teem work);*

– самоконтроль в кросс-культурном общении с коллегами; оценка и объяснение неожиданно возникших ситуаций;

– п*роявление толерантности и уважения к окружающим;*

– владение техниками интерактивного общения, в том числе в межкультурном профессиональном сообществе.

Рассматривая организацию обучения студентов в исследуемой поликультурной образовательной среде как многофакторный процесс, для последующей оценки результатов формирующего этапа нашего исследования мы выделили уровни готовности обучающихся к ассертивному поведению в их моделируемой профессиональной деятельности. Это познавательный (ситуативный) уровень; адаптационный (репродуктивный) уровень; активный (творческий) уровень. Разработанные ранее критерии позволили эксплицировать эти уровни следующим образом.

– п*ознавательный (ситуативный) уровень* мы конкретизируем так: это низкая оценка необходимости в знаниях об особенностях межкультурного общения; *неуверенность в общении;* отсутствие навыков толерантного общения, умения адекватно реагировать и отвечать на вопросы в интерактивном режиме; низкий мотив к изучению основ поликультурного общения.

Адаптационный (репродуктивный) уровень – это (в нашей интерпретации) эпизодическое проявление заинтересованности в знаниях о межкультурных ценностях и их реализации в будущей профессиональной деятельности; отсутствие умения аргументированно сформулировать свое мнение (утверждение или несогласие с чем-либо); неустойчивое умение *слушать и формулировать вопросы по представленной информации*; слабое проявление умения вести диалог; средний уровень активности на занятиях и интереса к собственным успехам.

Активный (творческий) уровень представлен комплексно как эффективный результат обучения: системные знания межкультурного взаимодействия; убежденность в необходимости знаний о межкультурных, а также этнокультурных ценностях в будущей профессионально-коммуникативной деятельности; устойчивое проявление способности к адекватному и результативному профессионально-коммуникативному взаимодействию в поликультурном формате профессиональной деятельности; толерантность и уважение к собеседнику; умение поддержать разговор; аргументированно сформулировать свое мнение, в том числе утверждение или несогласие с чем-либо или кем-либо; устойчивое умение *слушать и формулировать вопросы по представленной информации*; желание, активность и интерес к занятию.

Нет необходимости в доказательстве утверждения, что современное общество диктует будущим выпускникам строгие правила функционирования в бытовой и профессиональной сферах, требуя от них владения конкретными профессиональными навыками и личными качествами. Но наряду со знаниями, умениями и сформированными компетенциями, одним из компонентов процесса обучения является мотивация. В этой ситуации представляется неоспоримым, что перед преподавателем стоит важная задача поиска и применения эффективных стратегий мотивирования. Это процесс сложной и многоэтапной работы, в результате которой формируется модель эффективного педагогического взаимодействия в процессе обучения. В этой модели должны «работать» не только внешние условия протекания процесса обучения, смоделированные преподавателем («что делать», «зачем» и «как»), но и сложные внутренние процессы каждого обучающегося («хочу делать»). Поиск и эффективное применение стратегий создания мотивированной и мотивирующей среды обучения мы рассматриваем как логическое продолжение нашего исследования.

В заключение сделаем следующие выводы:

1. В статье конкретизировано понятие «ассертивность», с позиций актуальности обоснована значимость формирования навыков ассертивного поведения субъектов образовательного процесса в процессе подготовки будущих специалистов.

2. Предложены подходы к построению методического обеспечения, направленного на развитие навыков ассертивности обучающихся и опирающегося на соблюдение выявленных и обоснованных принципов разработки организационно-методического сопровождения образовательного процесса.

3. Приведен диагностирующий инструментарий оценки результатов обучения по предложенной программе в рамках разработанного педагогического обеспечения, выраженный в измерении готовности обучающихся к профессионально-коммуникативному и ассертивному поведению в поликультурном формате будущей профессиональной деятельности.

4. Перспективой исследования является дальнейшая разработка подходов к наполнению методического обеспечения, способствующего развитию навыков ассертивности в процессе обучения студентов.

Библиографический список

1. Salter A. *Conditioned -Reflex Theory*. New York: Capricon Books, 1949.
2. Зникина Л.С., Седых Д.В. Организация обучения студентов иноязычному профессиональному общению в билингвальной образовательной среде вуза. *Проблемы современного педагогического образования.* Серия: Педагогика и психология. 2017; № 56 (3): 49–57.
3. Седых Д.В. *Педагогическое обеспечение процесса обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде*. Диссертация … кандидата педагогических наук. 2019.
4. Зникина Л.С. Организация самообразовательной деятельности студентов: идеи синергетики в педагогике. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.* Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016; № 2 (22): 130–133.

References

1. Salter A. *Conditioned -Reflex Theory*. New York: Capricon Books, 1949.
2. Znikina L.S., Sedyh D.V. Organizaciya obucheniya studentov inoyazychnomu professional'nomu obscheniyu v bilingval'noj obrazovatel'noj srede vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2017; № 56 (3): 49-57.
3. Sedyh D.V. *Pedagogicheskoe obespechenie processa obucheniya studentov vuza v polilingval'noj obrazovatel'noj srede*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. 2019.
4. Znikina L.S. Organizaciya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov: idei sinergetiki v pedagogike. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2016; № 2 (22): 130-133.

Статья поступила в редакцию 15.04.23

УДК 377.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-25-27

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

ANALYSIS OF THE ROLE OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES IN SHAPING COMPETENCIES OF MODERN ECONOMISTS. The study is dedicated to analyzing the role of massive open online courses in shaping the competencies of modern economists. The paper explores advantages and disadvantages of using MOOCs in economic education and their role in forming the competencies of economists. An analysis of scientific articles and publications is carried out. The results of the study showed that MOOCs have great potential in forming the competencies of economists, but their effectiveness depends on the proper organization of the educational process and consideration of students' needs. In conclusion, three promising directions for scientific research in the field of using MOOCs in economic education are proposed. This work can be useful for teachers of economic disciplines and foreign languages instructors as well as researchers in the field of education and economics.

Key words: **MOOC, economics education, online education, e-learning, professional development, economic disciplines**

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

АНАЛИЗ РОЛИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИСТОВ

Данное исследование посвящено анализу роли массовых открытых онлайн-курсов в формировании компетенций современных экономистов. В работе были рассмотрены преимущества и недостатки использования МООК в экономическом образовании, а также их роль в формировании компетенций экономистов. Был проведен анализ научных статей и публикаций. Результаты исследования показали, что МООК имеют большой потенциал в формировании компетенций экономистов, однако их эффективность зависит от правильной организации образовательного процесса и учета потребностей студентов. В заключение предложены три перспективных направления для научных исследований в области использования МООК в экономическом образовании. Работа может быть полезна преподавателям экономических дисциплин и учителям иностранного языка, а также исследователям в области образования и экономики.

Ключевые слова: **МООК, экономическое образование, онлайн-образование, электронное обучение, профессиональное развитие, экономические дисциплины**

Currently, massive open online courses (MOOCs) are actively used in various fields of education to improve knowledge and professional skills among students, professionals, and society as a whole [1; 2]. In the modern economic world, where technologies are constantly developing and changing, it is necessary for economists to continuously update and develop their competencies. The **relevance** of this research lies in the need to study the role of MOOCs in the formation of competencies among modern economists. With the help of MOOCs, students and professionals can update their knowledge and skills in economics, as well as acquire new skills required for working in the modern economic world [3].

Analyzing the role of MOOCs in forming the competencies of economists will allow us to evaluate the effectiveness of using online education in the economic field and identify the most in-demand courses and programs. This, in turn, will help improve the quality of education in the economic sphere and raise the level of professionalism of economists in the modern world.

The **aim** of the study is to investigate the role of massive open online courses in shaping the competencies of modern economists and to evaluate the effectiveness of using MOOCs in economics education. The **objectives** of the study are: 1) to analyze literature sources related to the use of MOOCs in economics education and the formation of economists' competencies; 2) to identify the advantages and disadvantages of using MOOCs in economics education and their role in shaping economists' competencies; 3) to provide recommendations for using MOOCs in economics education to enhance the level of economists' professionalism.

Massive open online courses are electronic educational platforms that allow numerous users to access educational courses of any level of complexity and direction [4; 5]. In economic education, MOOCs are used to develop economists' competencies, as they provide access to quality education and help develop skills and knowledge in various fields of economics [6].

The use of MOOCs in economic education has several advantages. Firstly, MOOCs allow students to receive education at a convenient time and place, as well as choose courses based on their interests and needs [7]. Secondly, MOOCs enable economists to enrich their experience by learning from leading experts in their field and communicating with colleagues from different countries, which broadens their horizons [8, 9]. Thirdly, the use of MOOCs can help improve economists' professional level and ensure better competitiveness in the job market [10; 11].

There are various types of MOOCs aimed at developing economists' competencies. Some MOOCs provide courses on basic economic concepts, while others offer more specialized topics such as financial analytics, risk management, international economics, and others [12; 13]. In addition, there are MOOCs designed for economists' professional development, such as courses on marketing, personnel management, logistics, etc.

In general, the use of MOOCs in economics education allows economists to develop their skills and knowledge in various areas of economics, which contributes to their professional growth and competitiveness in the job market [14, 15]. However, it is necessary to analyze the role of MOOCs in shaping economists' competencies to identify their real contribution to the educational process and their effectiveness compared to other methods of learning.

The use of massive open online courses in economics education has several advantages. One of the main advantages is accessibility and convenience, as the courses are available at any time and place, allowing students to acquire knowledge and develop their skills at their own pace. In addition, the use of MOOCs allows students to choose courses based on their interests and needs, enabling them to delve deeper into topics that are most important for their future careers.

Another advantage of using MOOCs is the opportunity to receive quality education from leading experts in their field. Many MOOCs are developed in collaboration with leading universities and experts in the field of economics, allowing students to receive high-quality education that was previously inaccessible to many.

However, the use of MOOCs also has its drawbacks. One of the main disadvantages is the lack of personal connection between teachers and students, which can

hinder the learning process and make it difficult to understand complex concepts. In addition, the use of MOOCs requires more self-discipline and self-organization from students, since in the absence of direct control from teachers, they must monitor their own progress and devote enough time to studying the material.

Despite some drawbacks, the role of MOOCs in shaping the competencies of economists should not be underestimated. The use of MOOCs can help economists expand their knowledge and improve their skills in various areas of economics, which is an important factor in increasing their competitiveness in the labor market. In addition, the use of MOOCs can stimulate the professional growth of economists.

Based on the conducted research and identified advantages and disadvantages of using MOOCs in economic education, the following recommendations can be suggested for improving the level of professionalism of economists:

1) to use MOOCs as a supplement to traditional teaching methods. MOOCs should not completely replace traditional teaching methods, but can be used as a supplement to provide a deeper and wider understanding of economic concepts and topics;

2) to develop an individual learning plan for each student. This will allow students to choose courses that match their interests and needs, and give them the opportunity to delve deeper into the topics that are most important for their future careers;

3) to establish a monitoring and feedback system. It is important for teachers to monitor students' progress and provide them with feedback on course completion. This will help students better understand the material and increase their motivation and responsibility for their progress:

4) to use interactive forms of learning. To enhance the effectiveness of learning, interactive forms of teaching such as webinars, forums, case studies, and others can be used. These methods will help students better understand the material and develop their skills.

5) to encourage self-reliance and self-organization. Since the use of MOOCs requires students to be more self-reliant and self-organized, it is important to encourage these qualities among students. This can be done, for example, through individual consultations, training in self-organization, and time management.

Implementing these recommendations can help increase the level of professionalism among economists and provide them with the necessary knowledge and skills for a successful career in the field of economics.

The **scientific novelty** of the study lies in the comprehensive analysis of the use of MOOCs in economic education, proposing new recommendations based on the advantages and disadvantages of using MOOCs, and having a relevant topic that can serve as a starting point for further in-depth research in this field. The **theoretical significance** of the study lies in complementing existing theoretical knowledge in the field of using MOOCs in economic education. The research findings can be used as a theoretical basis for further research in this field and can help expand our understanding of how MOOCs can be used to improve the quality of economic education and develop competencies of economists. The **practical significance** of the study lies in the fact that the results can be used to develop recommendations for the use of MOOCs in economic education to enhance the level of professionalism among economists. These recommendations can be useful for educators, students, and professionals in the field of economics who are interested in using MOOCs to improve the quality of education and develop their professional skills. Thus, the study has practical value for improving the quality of economic education and enhancing the level of professionalism among economists.

This article discusses the use of massive open online courses in economics education and their role in developing the competencies of economists. Despite the numerous advantages of using MOOCs such as accessibility, flexibility, and the ability to learn remotely, there are also some disadvantages, such as low student motivation, limited opportunities for feedback, and the need for high self-discipline.

The literature review examines the results of several studies conducted in this area. Some studies show that the use of MOOCs can lead to improved knowledge and competencies among economics students, but they may not always have a positive impact on student motivation and academic success. At the same time, other studies indicate significant opportunities for MOOCs in developing and enhancing the competencies of economists, including skills in data analysis, modeling, and problem-solving.

In this regard, recommendations for using MOOCs in economic education to enhance economists' professionalism were proposed, which may include the following aspects: integrating MOOCs into educational programs, taking into account students' needs when choosing courses, using interactive and multimedia formats, organizing feedback, and supporting learners in the learning process.

Thus, the use of MOOCs can become an effective tool in economic education and shaping economists' competencies, but it is necessary to take into account all the advantages and disadvantages of this approach in order to use its potential to the fullest. Like any research, this study also has its limitations that may affect the overall validity of its results. Some of the main limitations of this study include:

– evaluation methods: this study used specific evaluation methods that may be limited in their ability to accurately measure the competencies of economists;

– MOOC characteristics: not all possible characteristics of MOOCs were considered in the study, which may affect the overall effectiveness of their use in economic education;

– generalization limitations: the results of this study may be limited in their ability to generalize the results to other contexts or countries.

Overall, these limitations should be taken into account when interpreting the results of this study and conducting further research in this area. Therefore, in this study we analyzed the role of massive open online courses in shaping the competencies of modern economists. It was found that the use of MOOCs can effectively enhance the level of professional training of students and specialists in the field of economics, however, to achieve this goal, it is necessary to consider a number of limitations and issues associated with the use of MOOCs in economic education. Also, it requires further research and the development of new teaching methods.

Based on the results of our study, we can identify three promising directions for further scientific research:

– studying the effectiveness of various teaching methods on MOOCs for developing specific competencies of economists;

– analyzing the impact of using MOOCs on the level of knowledge and skills of students in economics education;

– developing new teaching methods based on the use of MOOCs, taking into account the specifics of the economic discipline.

Our study may be of interest to teachers and students of economic faculties, as well as education professionals involved in developing new teaching methods and competency development. In addition, the results of our study may attract the attention of educational institution leaders who are interested in improving the quality of education and enhancing the competitiveness of graduates.

Библиографический список

1. Титова С.В. Массовые открытые онлайн-курсы в российском образовании: миф или реальность? *Вестник Московского университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 1: 53–65.
2. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 438–445.
3. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
4. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92–100.
5. Выборнова Е.Ю. Онлайн-уроки иностранного языка: планирование, идеи, оценка знаний студентов. *Заметки ученого*. 2021; № 12-1: 159–161.
6. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Taskaeva E.B., Ishchenko V.G. Foreign Language Learning Environment: A Case Study of STU. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 429–437.
7. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002–1010.
8. Бадарч Д., Токарева Н., Цветкова М. МООК: реконструкция высшего образования. *Высшее образование в России*. 2014; № 10: 135–146.
9. Джанелли М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях. *Вопросы образования.* 2018; № 4: 81–98.
10. Захарова У.С., Танасенко К.И. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей. *Вопросы образования*. 2019; № 3: 176–202.
11. Балмасова Т.А. «Новая регионализация»: модернизация российских вузов и опыт Германии. *Высшее образование в России*. 2019; Т. 28, № 6: 86–96.
12. Разумная С.С. Роль личности преподавателя в профессиональном образовании. *Мир педагогики и психологии*. 2022; № 11 (76): 121–126.
13. Крутько Е.А., Комкова А.С., Кобелева Е.П., Агавелян Р.О. Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку в вузе. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 6: 66–75.
14. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
15. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н., Комкова А.С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 6-1: 6.

References

1. Titova S.V. Massovye otkrytye onlajn-kursy v rossijskom obrazovanii: mif ili real'nost'? *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; № 1: 53-65.
2. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 438-445.

3. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
4. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92-100.
5. Vybornova E.Yu. Onlajn-uroki inostrannogo yazyka: planirovanie, idei, ocenka znanij studentov. *Zametki uchenogo*. 2021; № 12-1: 159-161.
6. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Taskaeva E.B., Ishchenko V.G. Foreign Language Learning Environment: A Case Study of STU. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 429-437.
7. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002-1010.
8. Badarch D., Tokareva N., Cvetkova M. MOOK: rekonstrukciya vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2014; № 10: 135-146.
9. Dzhanelli M. `Elektronnoe obuchenie v teorii, praktike i issledovaniyah. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 4: 81-98.
10. Zaharova U.S., Tanasenko K.I. MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelej. *Voprosy obrazovaniya*. 2019; № 3: 176-202.
11. Balmasova T.A. "Novaya regionalizaciya": modernizaciya rossijskih vuzov i opyt Germanii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; T. 28, № 6: 86-96.
12. Razumnaya S.S. Rol' lichnosti prepodavatelya v professional'nom obrazovanii. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2022; № 11 (76): 121-126.
13. Krut'ko E.A., Komkova A.S., Kobeleva E.P., Agavelyan R.O. Integraciya videokontenta v process obucheniya professional'no-orientirovannomu anglijskomu yazyku v vuze. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 6: 66-75.
14. Agavelyan R.O., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Dushinina E.V. Ispol'zovanie mnemotehnik v processe professional'no orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 38-50.
15. Kobeleva E.P., Matvienko E.N., Komkova A.S. Formirovanie `ekzistencial'nyh navykov studentov v processe inoyazychnoj podgotovki v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 6-1: 6.

Статья поступила в редакцию 05.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-27-30

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

TECHNOLOGY FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE SUBJECTS OF VISUAL CULTURE IN THE CONTEXT OF FORMATION OF STUDENTS' SELF-CONTROL OF KNOWLEDGE. The culture of the modern knowledge society requires an increase in the quality of training of design specialists in the modelling and construction of objects of visual culture. The relevance of the article reveals the installation for the future. The purpose of the article is to show the effectiveness of the constructivist approach to the rational construction of images based on knowledge. Pedagogical constructivism uses knowledge visualization methods, algorithmic and problem-heuristic. In the educational design of objects, methods of geometric generalization and artistic interpretations are used. Teaching the construction of the spatial structure of an object using sign-symbolic means of a geometric language allows the teacher and students to control and correct each step of the process and, as a result, achieve goals more efficiently. The scientific novelty lies in the development of the technology for teaching students in the structure of images, which forms self-government and self-control of the application of knowledge.

Key words: **constructivist approach, learning technology, design education, image, pedagogical control, student self-control**

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

ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СУБЪЕКТОВ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ САМОКОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Культура современного общества знаний требует повышения качества подготовки специалистов дизайна в конструировании и проектировании объектов визуальной культуры. Актуальность статьи раскрывает установку на будущее. Цель статьи: показать действенность конструктивистского подхода к рациональному построению изображений на основе знаний. Педагогический конструктивизм использует методы визуализации знаний, алгоритмический и проблемно-эвристический. В учебном конструировании объектов применяются методы геометрического обобщения и художественных интерпретаций. Обучение построению пространственной структуры объекта знаково-символическими средствами геометрического языка позволяет педагогу и студентам контролировать и корректировать каждый шаг процесса и в результате более качественно достигать целей. Научная новизна заключается в разработанности технологии обучения студентов построению изображений, формирующей самоуправление и самоконтроль применения знаний.

Ключевые слова: **конструктивистский подход, технология обучения, дизайн-образование, изображение, педагогический контроль, самоконтроль студента**

Реальность современного времени выдвигает повышенные требования к качеству формирования высококвалифицированных специалистов дизайна. Деятельность дизайнера является художественно-конструктивной. Основываясь на построении моделей реальных пространственных и возможных художественных структур объектов культуры, субъекты дизайна должны иметь соответствующее образование. Вызовом времени становится применение конструктивистского подхода к дизайн-образованию, позволяющему разрабатывать и внедрять инновационные технологии обучения и контроля выполнения целей.

Конструирование объектов специализации «дизайн-среды» – проектирование визуальных моделей внутренних пространств зданий (интерьеров квартир и помещений социального назначения) с учетом процессов жизнедеятельности и предъявляемых к ним требований эргономики, ландшафтного дизайна внешних пространств, организованных культурными и природными формами (поверхностью земли, водой, озеленением).

Цель статьи – показать решение проблемы взаимосвязи педагогического контроля и самоконтроля студентами знаний как повышения в построении изображений визуальной грамотности и художественно-эстетической культуры и в целом качества дизайн-образования. В связи с тем, что во многих вузах продолжает существовать обучение рисунку в основном на иррациональной основе, решение проблемы построения изображений на основе знаний практически значимо. Актуальным становится поиск методологии конструктивистского подхода к организации конструктивно-визуальной технологии формирования у студентов самоконтроля знаний в рациональном построении изображений.

Рассмотрим понятия, связанные с формированием у студентов самоконтроля знаний.

Усвоение знаний в образовании без применения на практике не приводит к продуктивному процессу. С точки зрения А.О. Карпова, в современную эпоху общества знаний образование должно последовательно трансформироваться от репродуктивного к продуктивному уровню. На репродуктивном уровне студенты выполняют задания по образцу, развивают фундаментальные когнитивные структуры знаний. Проблемно-ориентированное образование нацеливается на усвоение новых для студента знаний и построение моделей объектов научного, инженерного или художественного типа [1, с. 5–12]. Репродуктивное обучение зависит от конструктивной деятельности педагога. Студент достигает продуктивного результата в концептуальном построении модели объекта, самоуправлении конструктивным процессом и самоконтроле знаний.

Педагогическое управление и самоуправление субъекта, контроль педагога и самоконтроль студента – способы параллельной работы, имеющие общую цель. По мнению М.Н. Крайнова, Л.С. Тарасовой, между контролем преподавателя и самоконтролем студента образуется система. Опыт, полученный в реализации педагогического контроля, позволяет студенту самостоятельно проявлять самоконтроль знаний [2]. В визуальном построении образа опора на вербальное осмысление знаний конструктивного процесса и самоконтроль в достижении результата повышает самостоятельность студента.

Процесс перехода внешнего педагогического контроля во внутренние навыки самоконтроля студента описан П.П. Блонским. В усвоении студентом учебного материала ученым были выделены четыре стадии развития самокон-

троля. На первой стадии обучения не весь учебный материал усвоен, поэтому самоконтроль несовершенный или отсутствует. Главным здесь становится педагогический контроль. Вторая стадия отличается навыками самоконтроля, студент проверяет правильность репродукции усвоенного материала, контролирует применение знаний при поддержке педагога. Третья стадия отличается более высоким уровнем усвоения материала, при котором самоконтроль приобретает выборочный характер. Студент контролирует только главное, а участие педагога становится минимальным. На четвертой стадии самоконтроль субъекта раскрывается как качество личности [3]. Знания на продуктивном этапе развития самоконтроля становятся для субъекта ценными.

В построении изображений студент находится в постоянно действующем самоуправлении, использует рефлексию, нацеленную на разработку и реализацию программы действий, сознательное ее выполнение с применением самоконтроля. Г.С. Никандров предложил концепцию механизма самоконтроля «кольца в кольце». В замкнутый контур кольца самоуправления вписывается кольцо самоконтроля субъекта [4, с. 19–20]. В построении модели объекта самоуправление субъекта образуется несколькими компонентами: мотивационно-целевым, содержательно-конструктивным, конструктивно-процессуальным и контрольно-оценочным. Все эти компоненты включают оценку объекта познания и необходимые знания. Оценка содержит качественные показатели для самоконтроля.

Становясь источником проверки и исправления ошибок, самоконтроль устанавливает степень совпадения эталона с фактическим результатом. Н.П. Пучков, Е.А. Петрова считают, что эффективность педагогического контроля и самоконтроля у студентов заключается в том, что он имеет корректирующий характер. В результате коррекции результатов обучения повышается качество образования [5]. Корректирующий контроль педагога становится стимулирующим, обеспечивает формирование у студентов ответственного отношения к достижению каждой из промежуточных целей и основной цели.

Конструктивистский подход, нацеливаясь на построение структуры объекта, одновременно имеет универсальный и локальный характер. Заметим, что структура чего-либо рассматривается как категориальное и междисциплинарное понятие. Конструктивистский подход, имея концептуальную направленность в определенных категориях, может адаптироваться к любой профессиональной и предметной деятельности. Применение подхода в дизайн-образовании к содержанию обучения дисциплины «Рисунок» считаем обоснованным. Конструирование чего-либо, в том числе и изображений, относится к рациональному способу построения объектов с опорой на научные знания как критерии самоконтроля. Для изобразительной деятельности это положение представляется новым.

Конструктивный рисунок является структурной основой любого вида изображений. Содержание обучения дисциплины «Рисунок» нацеливается на изучение конструктивных взаимосвязей в построении пространственных и художественных структур объектов, в связи с чем находится в междисциплинарных связях с другими дисциплинами дизайн-образования и обеспечивает им фундаментальный базис.

Конструктивно-визуальная технология обучения и формирования у студентов-дизайнеров самоконтроля знаний в построении изображений предполагает последовательное выполнение тактических задач дизайн-образования.

В концептуальном плане раскрывается теория конструктивистского подхода к технологии обучения, включающей организацию и педагогический инструментарий. Создание технологии обучения обосновывается концептами философии, психологии и педагогики.

Современные ученые пришли к осознанию недостаточности понимания познания как отражения действительности. Е.Н. Князева подчеркивает, что человек активно конструирует мир. Центральным здесь является положение о «конструировании знания» и «интерактивном отношении» участников коммуникации к предмету познания [6, с. 9–11]. В построении объекта студенты используют креативные идеи создания пространственных и художественных структур, осуществляют систематизацию знаний. Знания конструируются в идеальном представлении объектов и материальном изображении.

Конструктивистский подход к образованию реализуется с опорой на следующие теории: *конструкционизм* – теория, признающая, что все наше знание «сконструировано» культурой общества; *конструктивизм* подчеркивает идею того, что человек создает новое знание особенно эффективно, когда вовлечен в создание продуктов, наделенных личностным смыслом. По мнению Н. Смит, внутренние механизмы визуальной культуры личности вне конструкций социокультурного опыта и дискурсивного сообщества не могут быть сформированы. Ученый считает, что особо значимым для образования становится *контекстуальный конструктивизм,* учитывающий в построении моделей объектов контексты теорий и коммуникаций в культурной среде, также и индивидуальные контексты личности [7]. Конструкционизм представляет социокультурный способ порождения идей и знаний построения формы. В конструктивизме, выполняемом индивидуально, большое значение придается креативности, свободе выбора и воле человека. У.В. Коберн утверждает, что контекстуальный конструктивизм концептуально связывает образование с культурным многообразием и экологией человека, раскрывающей индивидуальное понимание мира. Причем построение студентами моделей объектов также становится концептуальным [8]. В образовании используется два вида конструирования: педагогическое и учебное. Педагоги конструируют содержание образования, визуальное подкрепление и ситуации обучения. Студенты конструируют модели чего-либо в определенных системах знаний.

Процессуальная направленность конструктивистского подхода проявляется в организации конструктивно-визуальной технологии, решающей ряд задач обучения, развития и воспитания студентов. Обучение студентов построению объектов в рисунке осуществляется на двух уровнях: первый основывается на когнитивно-оценочном развитии профессиональных качеств студента-дизайнера в визуально-грамотном построении рисунка; второй нацеливается на ценностно-смысловое, эстетически выразительное построению объектов и воспитание профессиональной ответственности за создание изображений, предназначенных для визуальной коммуникации с людьми.

Первая задача – сформировать у студентов познавательное отношение к построению изображений. Сознательное по своей сути познавательное отношение становится основным условием проявления самоконтроля знаний, оно связано с осознанием цели, вербальным объяснением знаний и представлением визуальных образов аналитико-синтетического процесса. Используя заранее заданные требования к выполнению процесса и достижению результата, познавательное отношение является когнитивно-оценочным. Формирование у студентов познавательного отношения к построению изображений осуществляется в осознании визуального контекста знаний в восприятии и представлении образа. В связи с этим отношение к познанию основывается на избирательной активности студента, опосредованной системой мотивов рационально-чувственного способа действия.

Формированию познавательного отношения мешает недифференцированность чувственного восприятия объекта, характерная для пространственно-образного познания. Профессор Стэнфордского университета Келли Макгонигал считает, что людей часто захлестывают чувства, они становятся импульсивными и теряют контроль. Келли рекомендует человеку сосредотачиваться на цели, проявлять волю, управлять своим вниманием и контролировать проявление чувств [9]. Конструктивный процесс является не только аналитико-синтетическим, но и волевым. Построение изображений выполняется при концентрации произвольного внимания как контроля. Конструктивный процесс становится здесь сложным продуктом синтеза рациональных и чувственных элементов познания.

На первом этапе обучения аналитико-синтетическому построению рисунка, развивающему анализ частей и конструктивный синтез, формируется совместная работа рациональных и чувственных элементов познания. Двухкомпонентная рационально-чувственная система познания включает рациональные (адаптивные) и чувственные (неадаптивные) компоненты. Отметим, что рациональные компоненты познания и практики построения изображений включают знаки и символы геометрического языка, они внутренне организованные, раскрываются в связи с целью и знаниями средств. Понятие перспективы ориентирует восприятие на определенную норму в направлении линии, что поднимает данный аспект чувствительности на более высокую ступень. Усвоение адаптивного (рационального) компонента при достаточной тренировке чувственного анализатора способствует изменению неадаптивного компонента – закон системы. В опознании понятийного контекста в восприятии объекта и в построении рисунка у студентов развиваются отдельные элементарные чувства. На основе понимания взаимосвязей реального объекта студенты строят в рисунке перспективно-пространственные структуры.

Конструктивистский подход в дизайн-образовании способствует переводу человека из объекта педагогических воздействий в субъект самостоятельных действий. В связи с этим познавательное отношение к выполнению цели, поставленной педагогом, изменяется на конструктивное отношение активной личности, самостоятельно ставящей цели, осуществляющей свободный выбор средств ее достижения. Конструктивное отношение к объекту и деятельности – это ценностно-смысловое культурно опосредованное отношение, в котором субъект актуализирует динамику смыслообразующих мотивов: идейных, системных и целесообразно-практических. Пространственные и художественные свойства объектов становятся значимыми для субъекта, позволяют личности осознавать проблемы согласования частей в образе модели.

Вторая задача – обеспечивать студентов средствами построения пространственной и художественной структуры изучаемых объектов. Теоретические знания и активные методы организуют практику, обеспечивают студентам ориентированный, целенаправленно-организованный и системно-конструктивный процесс.

Содержание обучения дисциплине «Рисунок» связано с конструированием новых учебных теорий – «закон формы» и «выразительность художественного образа», ориентирующих на построение реальных объектов в изображениях. В каждой из теорий лежит концепт системы: первая теория связана с выявлением устойчивых естественно-научных закономерностей объемно-пространственной структуры формы; вторая теория основывается на применении гуманитарного знания и осмыслении возможных построений на основе эвристических принципов художественной выразительности. Теории «закон формы» соответствует геометрический метод, а теории «выразительность художественного образа» – метод художественных интерпретаций геометрически обобщенных объектов. В закономерном познании и изображении структуры объектов геометрическим методом осуществляется применение понятий, включенных в знаково-символические средства языка. Теории и активные методы познания и практики становят-

ся инструментами педагога в создании ситуаций обучения. Студентам они дают возможность сознательно применять знания, прогнозировать преобразования и контролировать результаты построения моделей объектов. Усваивая знания и применяя их в построении изображений, студенты развивают процессы абстрагирования, в связи с которыми формируются эталоны самоконтроля.

Визуальный язык соединяет в себе стремление к визуальной грамотности и художественной выразительности. Критерий *визуальной грамотности* проявляется во взаимосвязях частей целого, построенных в системе значений пространственной структуры, а *эстетической выразительности* – в достижении смысловой целостности, при которой главные элементы целого акцентируются более выразительными средствами, чем второстепенные. Преобразования, связанные с построением иерархической системы объекта, выполняются в художественных интерпретациях геометрически структур.

Построение изображений геометрическим методом наглядно показывает выражение конвенциональных значений объектов всего объемно-пространственного мира. В этом смысле метод становятся незаменимой основой визуально-грамотного построения формы объекта. Процесс изображения основывается как на строгой однозначно-дедуктивной системе построения геометрических знаков и символов, так и на многообразных художественных интерпретациях. Личность включает в интерпретации концепции и ценности, идеи и принципы, создающие эстетически выразительные формы объектов в синтезе конвенциональных и художественных значений информации. Знаково-символические средства геометрического языка позволяют студентам познавать значение каждой линии, а семантические его возможности – контролировать построение пространственной и художественной структур объектов. Все это, несомненно, является новым.

Третья задача – осуществлять опосредованное подкрепление практики визуализацией знаний. Учебный процесс обеспечивается знаниями и интерактивным методом, который дает возможность педагогу взаимодействовать со студентами. Визуализация теоретических знаний пространственных и художественных взаимосвязей становится высоким типом наглядности, при котором выполняются следующие функции: иллюстрирующая, объяснительная и предсказательная. Функции визуализации знаний способствуют быстрому усвоению деятельности и развитию у студентов самоконтроля.

Визуализация успешно выполненных работ имеет для студентов воспитательное значение, также обеспечивает ориентировочную основу в познании и практике визуально-грамотного и эстетически-выразительного моделирования объектов. В обучении построению структуры объекта визуализируются следующие знания: понятия перспективы, светотени и существенных признаков объектов, правила построения определенных взаимосвязей; знаки и символы геометрического языка организации пространственной структуры объектов, принципы, способствующие художественным интерпретациям; примеры применения обобщенных действий, таких как выделение, приближение, отдаление, разделение и объединение отдельных элементов в единую систему. Визуализация знаний предоставляет студентам постепенно усложняющиеся средства в дискретных и целостных формах. Символами знаков графического языка являются линии. В построении изображений линии визуализируются как дискретные символы, имеющие два типа значений: первый – понятийный, или смысловой и второй – графический. Результатом построения системы линий становится целостный образ. Первый тип значений линии-знака воспринимается визуально, второй – достигается в рисунке через движение рукой, у студентов развивается двухсторонняя функциональная система связей «глаз – рука».

Четвертая задача – разрабатывать алгоритмы действий и операций, ориентирующих и организующих выполнение учебной деятельности. Конструктивно-графический процесс строится в связи с линейным алгоритмом. Результатом процесса становится изображение, воспринимаемое нелинейно как система. Алгоритм применения геометрических знаково-символических средств визуального языка построения изображений показывает пример последовательности действий, ориентированных знаниями, соотносимых с конкретно воспринимаемой от познавательного объекта информацией.

Конструктивный процесс зависит от преобразования образа-цели в систему алгоритма действий, при котором каждое действие планируется в системе операций, таких как абстрагирование, сопоставление, измерение данных натуры. Выполнение системы действий и операций находится в режиме самоконтроля. Естественно, что в начале обучения студенты не умеют изображать объекты в четкой последовательности действий – это задача педагогического конструирования алгоритмов изображения моделей объектов.

В начале обучения построению рисунка параллельно визуализации алгоритма действий педагог по шагам объясняет понятия построения пространственной структуры объекта. Для того чтобы отработать каждый шаг процесса, педагог производит контроль за правильностью выполнения студентами действий. Пошаговый контроль педагога противостоит интерференции, связанной с проявлением закрепившихся в памяти неправильно сформированных процессов. Используясь как навыки, эти процессы негативно влияют на профессиональное обучение изобразительной деятельности. На основе педагогического контроля студенты формируют самоконтроль применения знаний в построении рисунка.

Теоретические знания являются устойчивыми. Поэтому от когнитивного конструирования зависят процессы познания, запоминания и самоконтроля. В построении новых объектов студенты самостоятельно ставят цели, планируют применение средств. Алгоритм когнитивных действий вытекает из предварительной группировки знаний и комбинаций отдельных участков усвоенных в обучении конструктивных процессов.

Пятая задача – сформировать у студентов когнитивно-оценочные структуры знаний, визуальное восприятие и пространственное мышление в процессе изображения объектов. Каждый новый вид на объект – это конструктивная альтернатива. Трансформации восприятия зависят от различных точек наблюдения, сам объемно-пространственный объект не изменяется. Каждая точка наблюдения раскрывает субъекту новые признаки объекта и взаимосвязи между частями. Знания взаимосвязей включаются в восприятие объекта и мышление – когнитивное дополнение, развивающее у студентов понимание структуры формы объекта, которое затем включается в визуальное восприятие.

В результате взаимодействия понятий как теоретических обобщений с образными обобщениями, возникающими в синтезе множества однотипных ситуаций, развиваются когнитивно-оценочные структуры опыта построения изображений. Когнитивно-оценочные структуры интегрируют понятийные и чувственные элементы познания с рефлексивной оценкой. Геометрические когнитивно-оценочные структуры используются не только в качестве внутренней ориентировки, но и обратной связи в процессе самоконтроля построения гармоничной формы объекта. Успешно используемые в практике построения изображений когнитивно-оценочные структуры становятся для студентов ценностно-смысловыми структурами опыта, поэтому применяются в различных видах изображения.

Внутренние когнитивно-оценочные структуры опыта являются ориентирами в самостоятельном выполнении студентами анализа существенных признаков в восприятии реального объекта и построении визуальных структур в изображении. Этот процесс требует от студента активности познавательных процессов, таких как внимание, визуальное восприятие, пространственное и логическое мышление, представление и воображение. В начале обучения когнитивно-оценочные структуры и познавательные процессы у студентов недостаточно организованы. В связи с тем, что в обучении рисунку используются геометрически однородные знаково-символические средства визуального языка, у студентов формируется опыт повторяющихся ситуаций. В различных ситуациях практики содержание познавательных процессов интегрируется с себе подобным. В результате ориентации на понятия и их повторение в построении рисунка познавательные процессы развиваются у студентов до волевых, когнитивно-визуальных и личностных качеств. Отметим, что при повторении когнитивно-оценочные структуры опыта обогащаются в понимании, совершенствуя возможности студентов в восприятии, произвольном внимании-контроле признаков объекта и изображении. Кроме этого, повторение когнитивно-оценочных структур способствует развитию переноса геометрического способа действия в различные ситуации практики других дисциплин. В построении объекта в рисунке повторяются отдельные знания, при этом модели знаний никогда не повторяются полностью.

Параллельно систематизации когнитивно-оценочных структур в построении модели чего-либо у студентов развиваются аналитико-синтетические качества пространственного мышления как условия реализации самоуправления в изобразительной деятельности. Используя пространственное мышление, работающее вместе с конструктивной рефлексией, студент комбинирует в изображении объектов когнитивно-оценочные структуры знаково-символических средств геометрического и художественного языков.

Шестая задача – разработать систему конструктивных задач для проявления самостоятельности и самоконтроля студентами в построении моделей объектов. Конструктивные задачи на построение целостного изображения одновременно являются мыслительными и исполнительными – задачи с заранее известным результатом на геометрическое обобщение реальных объектов и решение задач с заранее неизвестным результатом на решение проблем художественных интерпретаций. Самостоятельность студента в решении задач включает степень автономности, сопряженную с поиском аналогий и комбинированных способов действия. Самоконтроль в решение задач на геометрическое обобщение выполняется с опорой на эталоны знаково-символических средств визуального языка и целевой контроль за визуально-грамотным построением изображений. Эталонами самоконтроля в решении задач на художественные интерпретации становятся визуальные образы действия, наглядно представляющие ценностно-смысловые структуры опыта построения отдельных участков процесса и результата. Воспринимая изображение объекта, субъект проверяет, насколько оно соответствует цели. Несоответствующие цели результаты корректируются. Посредством прямых связей с реальным объектом, визуальными образами когнитивно-оценочных структур и обратными связями с изображением субъект выполняет самоконтроль, обнаруживает и исправляет ошибки и тем самым способствует повышению визуальной грамотности и эстетической выразительности рисунка. В связи с этим прямая и обратная связь субъекта с объектами познания и построения изображений способствует преобразованию внутренних изобразительных возможностей личности.

Седьмая задача – апробировать результаты применения конструктивно-визуальной технологии обучения в экспериментальном исследовании. Завершая обучение студентов в дизайн-образовании по дисциплине «Рисунок», мы провели сравнительное исследование работ, выполненных экспериментальной и контрольной группами. В исследовании работ студентов определялась визуальная грамотность изображения. Экспериментальная группа обучалась на основе

конструктивно-визуальной технологии формирования у студентов самоконтроля знаний. Контрольная группа студентов выполняла построение рисунка традиционно, на основе чувственно-воспроизводящей природы человека, недифференцированным созданием образа и некоторыми бессистемными знаниями. Студенты не были знакомы с системными отношениями в построении целостного объекта, образ изображался обучаемыми без понимания конструктивных взаимосвязей. Внутренние аналитико-синтетические когнитивно-оценочные структуры знаний в качестве эталонов самоконтроля у студентов контрольной группы не развивались, поэтому объект они изобразили недостаточно профессионально. В связи с этим оценки за визуальную грамотность рисунка в экспериментальной группе студентов были значительно выше, чем в контрольной группе. На этом основании можно заключить, что конструктивно-визуальная технология обучения студентов-дизайнеров конструированию моделей должна стать определяющей в визуально-грамотном построении изображений объектов визуальной культуры.

Итак, применение конструктивистского подхода к дизайн-образованию нацелено на организацию конструктивно-визуальной технологии обучения и формирование у студентов самоконтроля знаний. Технология образует переход от репродуктивного обучения к конструктивно-продуктивному процессу, выполняемому будущими дизайнерами самостоятельно. В построении изображений студенты находят оригинальные идеи преобразования реальных объектов, активизируют пространственное мышление, комбинирующее в построении объемно-пространственной модели геометрические и художественные когнитивно-оценочные структуры знаний о взаимосвязях частей целого.

Цель конструктивно-визуальной технологии формирования самоконтроля знаний у студентов выполнена, обосновывает наилучшее для рационально-чувственного познания сочетание методов, средств обучения, способствует повышению эффективности достижения результатов и максимально возможного качества дизайн-образования.

В связи с тем, что самоконтроль блокирует бессознательные процессы, включает высокую степень ответственности за результат, он является показателем визуально-грамотного и эстетически-выразительного выполнения заданий и тем самым более эффективного достижения цели. Все это является для изобразительной деятельности новым. В результате повышает уровень качества дизайн-образования.

Библиографический список

1. Карпов А.О. Образование будущего репродуктивно-продуктивный переход. *Вопросы философии*. 2021; № 1: 5–16.
2. Крайнова М.С., Тарасова Л.С. *Организация самоконтроля типовых графических задач*. Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2017.
3. Педагогическая психология. Понятие контроля и самоконтроля. Стадии проявления самоконтроля (П.П. Блонский). Москва: Российский государственный социальный университет, 2018.
4. Никифоров Г.С. *Психология самоконтроля*. Санкт-Петербург: Издательско-торговый дом Скифия. 2020.
5. Пучков Н.П., Петрова Е.А. Самоконтроль как механизм обеспечения качества подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования. *Вестник ТГТУ*. 2005. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/samokontrol-kak-mehanizm-obespecheniya-kachestva-podgotovki-spetsialista-v-sisteme-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya/viewer
6. Князева Е.Н. *Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии*: монография. Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2014.
7. Смит Н. *Современные системы психологии*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
8. Cobern W. *Contextual Constructivism: The Impact of Culture on the Learning and Teaching of Science*. Western Michigan University. Available at: http://scholarworks. wmich.edu/science_slcsp/11
9. Келли М. Сила воли. Как развить и укрепить. Перевод К. Чистопольской. Москва: Издательство «Манн, Иванов и Фебер», 2022. Available at: https:// https://www.labirint.ru/books/330517/

References

1. Karpov A.O. Obrazovanie buduschego reproduktivno-produktivnyj perehod. *Voprosy filosofii*. 2021; № 1: 5-16.
2. Krajnova M.S., Tarasova L.S. *Organizaciya samokontrolya tipovyh graficheskih zadach*. Perm': Permskij nacional'nyj issledovatel'skij politehnicheskij universitet, 2017.
3. Pedagogicheskaya psihologiya. Ponyatie kontrolya i samokontrolya. Stadii proyavleniya samokontrolya (P.P. Blonskij). Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj social'nyj universitet, 2018.
4. Nikiforov G.S. *Psihologiya samokontrolya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-torgovyj dom Skifiya. 2020.
5. Puchkov N.P., Petrova E.A. Samokontrol' kak mehanizm obespecheniya kachestva podgotovki specialista v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik TGTU*. 2005. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/samokontrol-kak-mehanizm-obespecheniya-kachestva-podgotovki-spetsialista-v-sisteme-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya/viewer
6. Knyazeva E.N. *`Enaktivizm: novaya forma konstruktivizma v `epistemologii*: monografiya. Sankt-Peterburg: Centr gumanitarnyh iniciativ, 2014.
7. Smit N. *Sovremennye sistemy psihologii*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2003.
8. Cobern W. *Contextual Constructivism: The Impact of Culture on the Learning and Teaching of Science*. Western Michigan University. Available at: http://scholarworks. wmich.edu/science_slcsp/1
9. Kelli M. Sila voli. Kak razvit' i ukrepit'. Perevod K. Chistopol'skoj. Moskva: Izdatel'stvo «Mann, Ivanov i Feber», 2022. Available at: https:// https://www.labirint.ru/books/330517/

Статья поступила в редакцию 18.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-30-33

Kotyshev I.A., *postgraduate, Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Humanitarian-Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: kotyshev020897@gmail.com*

MODEL OF OPEN EDUCATIONAL SPACE OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION IN CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP. The quality of education is determined by many factors and indicators, as evidenced by research sociological studies. On the threshold of the millennium change, there was a change in social communication paradigms due to the development of computer and information systems, which actualized the issue of knowledge, education, competencies, professional skills and abilities for a person and society. It is difficult for a modern school to develop in the dynamics of modern time and the demands of the modern day. Modern educational institutions are an open social system capable of responding to changes in the internal and external environment, as a result of which it seems relevant to devote this article to the problems and specifics of the organization of the educational space of educational institutions in conditions of social partnership.

Key words: **open educational space, educational organizations, educational institutions, social partnership**

И.А. Котышев, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: kotyshev020897@gmail.com*

МОДЕЛЬ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Качество образования определяется многими факторами и показателями, о чем говорят научно-исследовательские социологические исследования. На пороге смены тысячелетий произошла замена коммуникационных социальных парадигм в связи с развитием компьютерных и информационных систем, что актуализировало вопрос знания, образования, компетенций, профессиональных умений и способностей для человека и общества. Современной школе сложно развиваться в динамике современного времени и запросов современного дня. Нынешние общеобразовательные учреждения являются открытой социальной системой, способной реагировать на изменения внутренней и внешней среды, вследствие чего представляется актуальным посвятить данную

статью проблематике и специфике вопросов организации образовательного пространства общеобразовательных учреждений в условиях социального партнерства. В статье раскрыта сущность социального партнерства, обоснованы его принципы в современной образовательной организации.

Ключевые слова: **открытое образовательное пространство, общеобразовательные организации, общеобразовательные учреждения, социальное партнерство**

Затруднения в развитии важных для человека навыков могут появиться на почве пребывания в неблагополучной среде и социуме, а также отсутствия коммуникации. Всемирная история развития цивилизаций и мира говорит о важной роли знания, науки, культуры, искусства, музыки и многих других сфер жизни и познания человека. Новая эпоха предъявляет человеку и обществу очень высокие требования в вопросах познания и действия, к творческим, интеллектуальным, профессиональным, нравственно-духовным качествам, коммуникативным способностям и др. Возможность иметь образовательные инструменты для саморазвития и развития личности помогают человеку ориентироваться в потоке хаотичной и разнообразной информации, приобретать способность и умение использовать ее с пользой.

Актуальность исследования данного исследования в области развития и функционирования образовательного пространства общеобразовательных организаций в условиях социального партнерства заключается в том, что в процессе обучения ученик получает основные навыки, которые формируют его личность, а именно – способствуют формированию самооценки, установок и нравственных ценностей, а также базовых навыков коммуникации в социуме. Для того чтобы образовательные организации наиболее эффективно могли устранить возникающие проблемы данного спектра (воспитание, образование, социальные коммуникации), следует выйти из закрытого статуса в открытый, преодолев территориальную ограниченность учреждения, переоформив структуру обучения в «открытое образовательное пространство». Представляется необходимым создать такую образовательную среду, которая сможет предоставить открытость дошкольного образования, дав свободу родителям, позволив им принимать участие в образовательной деятельности.

Цель исследования – рассмотреть и проанализировать существующие исследования, затрагивающие сущность концепции «открытого образования в условиях социального партнерства», что поспособствует разработке модели открытого образовательного пространства общеобразовательной организации в условиях социального партнерства.

Для достижения этой цели целесообразным будет выполнить следующие задачи:

1. Рассмотреть сущность концепции «открытого образовательного пространства».
2. Предложить модель современной общеобразовательной организации в условиях социального партнерства.

Методы: анализ, синтез, дедукция, индукция, контент-анализ.

Научная новизна заключается комплексном анализе существующих исследований по заявленной теме, а также в предложении собственной модели открытого образования в условиях социального партнерства.

Теоретическая и/или практическая значимость результатов исследования подразумевает, что данные этой научной статьи могут в дальнейшем применяться для разработки усовершенствованной модели открытого образования в условиях социального партнерства.

Современные условия информационных коммуникаций позволяют быстрее обнаруживать недостатки утилизированного и схематичного подхода к требованиям в области знаний и образования. Так, например, результаты ЕГЭ говорят о том, что нельзя только по ним судить об общем развитии учащихся и ЕГЭ не является уровнем, определяющим качество образования. Оно обусловливаться многими факторами и показателями, о чем говорят научно-исследовательские социологические исследования. Многофакторный анализ учитывает также и такие показатели, как уровень воспитанности, общий уровень образованности, эрудированности и компетенций, состояние здоровья и т. д.

Современной школе сложно развиваться в динамике современного времени и запросов нынешнего дня. Современная школа вынуждена проходить процесс преобразований в полифункциональное образовательное учреждение, при этом многие функции могут быть ей незнакомы и несвойственны ранее. Порой школе приходится брать на себя ответственность по коррекции недостатков и упущений семьи, а также различных дошкольных учреждений и т. д. [1, с. 32–34].

В школьный период взросления ребенка школа является тем социальным институтом, социально-коммуникационным «плавильным тиглем» для человека, взросление и обучение в котором проходит в условиях школьного патронажа, так как другие социальные институты могут игнорировать и не защищать интересы ребенка.

В условиях школы очень важно, по какому принципу и как организовано обучающее и социальное пространство школы, насколько ученик встроен в то или иное субкультурное пространство. В случае если у него есть возможность обучаться и развиваться в гармоничной образовательной среде, нацеленной на результат качественного образования и развитие разнообразных компетенций, у ученика инициируются лучшие нравственные ценности [2, с. 172–176].

В открытом образовательном пространстве преодолевается контекст школы или другого образовательного учреждения: детского сада, профессионально-технического училища, высшего учебного заведения и т. п., положенный системой традиционного образования как основной (Т.М. Ковалёва) [3]. При создании открытого образовательного пространства основные усилия должны быть направлены не только на реформирование существующей образовательной системы, но и на компетентность преподавателей.

Компетентность сегодня – это фокус понимания того, что является фундаментом, тематическим ядром образования, знания, просвещения, так как компетентность в философском понимании этого термина является комплексным понятием, которое объединяет в себе важные составляющие:

- компетентность – это и есть интеллектуально-ментально-эмоциональный «знак качества», который является совокупностью интеллектуальной и навыковой составляющих образования, умением здесь и сейчас использовать синтез знания, интеллекта, воображения, умения, этики, эстетики, эрудиции и т. д.;
- компетентность выступает в качестве основной ресурсосоздающей силы в том, как предлагается интерпретировать содержание образования, от которого ждут «результат на выходе» [4, с. 15].

Самое главное, что компетентность и компетенции обладают интегративной природой, суть которых проявляется во взаимодействии и синтезе ряда однородных или близкородственных умений и знаний, которые охватывают широкие сферы культуры, деятельности, знаний.

Самое главное в условиях социальных коммуникаций – атмосфера и среда для общения. Так и в школе важно, какая образовательная, социально-психологическая и эмоциональная среда существует в данном образовательном учреждении. Личный социальный интеллект, взгляд на жизнь, на роли учителя, знаний, коллектива во многом формируются в школе и закрепляются основные модели социального поведения и социального самосознания, что во многом определяет адаптивность человека в общество и его будущее [5, с. 44]. Развитой, гармоничной личности свойственны жизнетворческие, жизнеутверждающие, самосозидательные принципы и действия, побуждения и поступки.

К сожалению, в реальности не всегда получается создавать такую гармоничную среду в учреждениях образования. Проблемы некачественной среды, неразвитой интеллектуально-эмоциональной атмосферы, которая не способствует развитию у школьника компетенций и необходимых навыков, могут усугублять ситуацию, когда ребенок «выталкивается» во взрослую жизнь с ее порой жесткими, несправедливыми социальными реалиями, усугубляя проблемы и дефекты образования и воспитания, которые человек уже получил в школе, – все это является предпосылкой негативных эмоциональных и депрессивных состояний, способствует криминализации общества, и развитие личности подрастающего человека происходит в движении к негативным сценариям жизни.

Фактически образование входит в пространство последних социальных институтов, которому принадлежит важная роль в подготовке и развитии личности. В ситуации, когда в обществе происходят различные изменения идеологических воззрений, в том числе и радикальное изменение взглядов, образование все еще остается той средой, которая является буфером и позволяет сформировать в человеке социальную адаптивность к новым жизненным формам. Социальную и общественную среду определяют социально-экономические и политические реалии в обществе и время. Именно школе принадлежит решать важные задачи в организации образовательного пространства школы, раздвигая рамки школьной среды, интегрируя совместные усилия образовательных и других социально-образовательных институтов в деле образования и воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, важно рассматривать вопросы формирования интегративной образовательной среды, понимая и анализируя, исследуя социальное пространство современного российского общества и определяя потенциальных заказчиков направлений развития образования и образовательных услуг, в связи с чем возрастает роль обратной связи образования и общества.

В качестве контрольных единиц социальной среды рассматриваются физическое, социальное окружение, система межличностных связей человека, различные человеческие факторы, программы окружения, потенциальный ресурс личности и т. д. Так, согласно мнению Н.Б. Крыловой, среду следует рассматривать, прежде всего, как окружающее человека социальное пространство (в целом – как макросреду, в конкретном смысле – как непосредственное социальное окружение, как микросреду) [6, с. 285–302]. Очень важно менеджменту школы иметь ресурсы для создания такой образовательной среды, когда есть возможности в реализации концептуальных подходов в предложении качественного образования и развитии компетенций у учеников, а также формирования у них положительных социальных компетенций посредством социального партнерства.

Все актуальнее в наше время становятся различные виды социального партнерства, когда есть достойные примеры для подражания в вопросах формирования и создания личности, когда очевидно, как с этим связаны компетенции, нравственные ценности, социальный статус и успех личности, как на все это влияют социально-психологические особенности в общении с людьми, умение брать ответственность на себя и благополучно разрешать конфликтные вопросы.

Необходимо рассмотреть, что конкретно представляет собой социальное партнерство. По мнению Реморенко И.М., **социальное партнерство** – это партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни. Социальное партнерство позволяет изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования [7, с. 128].

Для школы важно создать такую атмосферу для обучения, в которой будет происходить формирование и развитие личности. Учащиеся сами в состоянии оценить компетенции педагогов и усилия менеджмента школы в формировании нужных, полезных умений, навыков, социального опыта и коммуникаций, в получении сведений в различных областях и сферах реального знания, которое не только в теоретической, но и в практической части будет способствовать успешной адаптации учеников во взрослой реальной жизни.

В процессе обучения заметно проявление влияния неблагоприятной социальной среды, ограниченность социальных контактов, так как многие социально-адаптивные процессы в других социальных средах затруднены. Рассматривая эти вопросы, становится очевидным, что необходимо вырабатывать новые подходы в образовательных учреждениях, которые по форме во многом остались несколько «закрытыми», и требуется интеграция автономных учреждений образования с более широкой социальной средой, которая предполагает новый уровень взаимодействия с социумом, средой, а это, в свою очередь, диктует необходимость организации «открытого образовательного пространства».

Как справедливо и точно отмечает Н.В. Рыбалкина, школьные учреждения, независимо от конкретного содержания, накладывают свой отпечаток, формируют образ человека той или иной мерности, задают его объем [8, с. 7–12].

Подрастающее поколение – будущее страны, условия развития современного информационного общества делают очевидным быструю акселерацию подрастающего поколения, а возможности открытого образовательного пространства выведут систему на более высокий уровень качества и сделают его более доступным. Это потребует мобилизации педагогических ресурсов, инновационных подходов и высоких компетенций педагогического штата сотрудников учреждений образования и в системе управления учреждениями образования. Многие вопросы по выработке концепции подхода, методологии и совместных проектных решений опять-таки потребуют высоких компетенций исполнителей.

Например, Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева предлагают рассматривать проектирование в условиях образовательного пространства как открытый процесс предложения качественного образования и наблюдения, мониторинга за процессом получения необходимых компетенций, навыков, умений и т. д. Это предполагает гибкость в вопросах разработки, внедрения и анализа результатов согласно предложенным методикам обучения, дошкольной образовательной практики [9, с. 102].

В качестве ведущих инструментов предлагается рассматривать инновационные методики в проектировании открытого образовательного пространства и практики использования его в современной социокультурной ситуации. Использование инноваций предполагает создание их или использование лучших практик, а это требует постоянного обновления знаний и компетенций педагогических работников и в среде управленческого менеджмента, следовании программам ФГОС ОС, но и инициацию личных образовательных инициатив по обоснованным предложениям по внедрению таких программ.

Проектирование развития открытого образовательного пространства включает разные этапы:

- предложения;
- решения по внедрению;
- наблюдение за результатами внедрения инновационных программ и того, что данный процесс удовлетворяет концепции развития компетентной и всесторонне развитой личности, открытой и готовой к адаптации в условиях реалий современного общества.

Важным в вопросах организации открытого пространства является такой аспект, как активная позиция педагога в этих вопросах.

В своих исследованиях О.Н. Бекетова отталкивается от понимания того, что активная позиция педагога является тем главным фактором, который влияет на личную позицию ребенка, его родителей и делает сам образовательный процесс интересным, эффективным, креативным. Именно личность педагога, его компетенции, мастерство, психоэмоциональный интеллект и чуткость являются связующим элементом кооперации совместных усилий школы, ученика, семьи, среды в развитии у ребенка его лучших качеств личности и компетенций и способности благоприятной адаптации в открытом социальном пространстве [10, с. 545–548].

Также важны межкультурные и социокультурные связи между различными образовательными учреждениями, умение заниматься социокультурной проектной деятельностью, применяя различные знания и компетенции, так как в этих вопросах необходимо владеть аспектами права и понимать задачи ФГОС ДО. Необходимо расширить предметно-пространственную среду, внести позитивные изменения в широкие слои социума, дать развитие новым коммуникациям различных социальных групп, внутренним (внутри своей социальной группы) и внешним социальным связям, гармонизируя межличностные отношения различных социальных связей с учетом интересов детей, родителей и педагогов, а также других субъектов.

Вопросы создания такой образовательной системы требуют смелости, открытости, доверия и правового обеспечения, так как открытость – незыблемое качество и признак демократических образовательных систем.

Таким образом, **модель открытого образовательного пространства общеобразовательной организации в условиях социального партнерства** имеет важные преимущества перед другими формами систем образования, так как способствует генерации лучших качеств в человеке при формировании в нем компетенции и многостороннего интеллекта. Это формирует достойную смену в лице подрастающего поколения, которому понятны и близки общечеловеческие ценности, справедливая конкуренция и уважение к знаниям, образованию, компетенциям, эрудиции, профессионализму, воспитывает гармонично созидательную личность. Она характеризуется, прежде всего, обилием разнообразных социальных связей, прозрачностью социальных и правовых коммуникаций. Сегодня уделяется огромное внимание вопросам социального партнерства и важности построения открытой системы образования.

Реализация проекта по развитию открытого образовательного пространства дошкольной организации в условиях социального партнерства особенно актуальна в наше время, в условиях динамики, гиперактивности современных детей и родителей, занятости родителей, с учетом повсеместного включения в различные формы социальных коммуникаций информационных коммуникаций. Создание благоприятной и социально и психологически комфортной атмосферы социального партнерства при развитии открытого образовательного пространства позволяет решать многие социальные и экономические проблемы общества в целом. Особенно важно привлекать и давать возможность участвовать в этих процессах семьи. О системе функционирования общеобразовательных организаций в России уже накоплен опыт проектной деятельности в этих вопросах. Важно создавать такую открытую образовательную систему, которая будет чутко, гибко и своевременно реагировать на любые изменения внутренней и внешней среды.

Модель открытого образовательного пространства общеобразовательной организации в условиях социального партнерства подразумевает, что преобразования в системе общеобразовательных учреждений напрямую связаны с вопросами демократизации, информатизации, научно-техническим прогрессом, развитием технологий, следовательно, все процессы, происходящие в обществе, влияют на систему образования и диктуют необходимость преобразований в ней. Запросы и требования в этой области связаны с государственными программами развития системы образования и необходимостью инновационного подхода в этой сфере. Это требует взаимодействия различных систем дошкольного образовательного учреждения с другими социальными институтами. При этом динамика социальных изменений в обществе опережает процессы проектной деятельности в этой области, что во многом связано с современными компетенциями педагогических работников системы управления, возможностями и ресурсами образования, в том числе финансовыми и правовыми, определением новых форм, методов и подходов по решению данных вопросов. Особенно тщательно необходимо рассматривать возможности развития системы создания открытых образовательных пространств, активного включения региональных социальных пространств, использования инициативности исполнителей и создателей проектов по формированию открытых образовательных пространств.

Библиографический список

1. Давыдова Н.Н. Организационно-управленческая модель взаимодействия образовательных учреждений как фактор инновационного развития регионального образования. *Образование и наука. Известия УрО РАО*. 2010; № 8 (76): 32–42.
2. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. *Вторая Российская конференция по экологической психологии:* тезисы докладов. Москва, 2000: 172–176.
3. Ковалёва Т.М. *Открытое образовательное пространство как институциональная форма.* Available at: https://www.thetutor.ru/biblioteka/tjutorstvo-v-otkrytom-obrazovanii/otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-institutsionalnaya-forma/
4. Зеер Э.Ф., Гордеева Н.Н. *Психология профессионального образования: Схемы, таблицы, комментарии, упражнения:* учебное пособие. Екатеринбург, 2005.
5. Холостова Е.И. *Социальная политика и социальная работа:* учебное пособие. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007.
6. Крылова Н.Б. и др. Открытое образование. *Новые ценности образования.* 2006; № 3 (27): 285–302.
7. Реморенко И.М. *«Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность.* Санкт-Петербург: Югорск, 2003.
8. Рыбалкина Н.В., Тупицын А. Сеть открытого образования: телекоммуникационный проект создания образовательного пространства для ориентации старших школьников регионов России в мире социально-гуманитарных профессий. *Учитель.* 1998; № 3: 7–12.
9. Балабанова Н.В. *Образовательная среда школы и проблемы социализации личности:* монография. Краснодар, 2002.
10. Щербакова Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений. *Молодой ученый.* 2012; № 5 (40): 545–548.

References

1. Davydova N.N. Organizacionno-upravlencheskaya model' vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij kak faktor innovacionnogo razvitiya regional'nogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*. 2010; № 8 (76): 32-42.
2. Slobodchikov V.I. O ponyatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivayuschego obrazovaniya. *Vtoraya Rossijskaya konferenciya po `ekologicheskoj psihologii:* tezisy dokladov. Moskva, 2000: 172-176.
3. Kovaleva T.M. *Otkrytoe obrazovatel'noe prostranstvo kak institucional'naya forma.* Available at: https://www.thetutor.ru/biblioteka/tjutorstvo-v-otkrytom-obrazovanii/otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-institutsionalnaya-forma/
4. Zeer `E.F., Gordeeva H.H. *Psihologiya professional'nogo obrazovaniya: Shemy, tablicy, kommentarii, uprazhneniya:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2005.
5. Holostova E.I. *Social'naya politika i social'naya rabota:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i K», 2007.
6. Krylova N.B. i dr. Otkrytoe obrazovanie. *Novye cennosti obrazovaniya*. 2006; № 3 (27): 285-302.
7. Remorenko I.M. *«Social'noe partnerstvo» v obrazovanii: ponyatie i deyatel'nost'*. Sankt-Peterburg: Yugorsk, 2003.
8. Rybalkina N.V., Tupicyn A. Set' otkrytogo obrazovaniya: telekommunikacionnyj proekt sozdaniya obrazovatel'nogo prostranstva dlya orientacii starshih shkol'nikov regionov Rossii v mire social'no-gumanitarnyh professij. *Uchitel'*. 1998; № 3: 7-12.
9. Balabanova N.V. *Obrazovatel'naya sreda shkoly i problemy socializacii lichnosti:* monografiya. Krasnodar, 2002.
10. Scherbakova T.N. K voprosu o strukture obrazovatel'noj sredy uchebnyh uchrezhdenij. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 5 (40): 545-548.

Статья поступила в редакцию 19.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-33-35

Kravtsova A.G., *teacher, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AGKravcova@fa.ru*

CHATGPT-3: PERSPECTIVES OF APPLICATION TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article studies functional aspects of AI-based chat-bot GPT-3. Special attention is paid to the study of text generation functions in the prism of pedagogical optics. The purpose of the study is to analyze the potential of ChatGPT-3's integration into the process of teaching a foreign language. This article analyzes technical capabilities of ChatGPT-3 and offers ways of using them in foreign language learning. Research methods include analytical work with sources, as well as sociological survey and allow you to develop methodological strategies for using the chat-bot in classroom and extracurricular work. Also, this study contains evidence of students' approval of the possibility of using ChatGPT-3 in learning process. The results of this study clearly demonstrate that ChatGPT-3 possesses the qualities that justify the potential that will ensure its integration in many areas of human life, including the process of learning foreign languages, in the near future.

Key words: **ChatGPT-3, artificial intelligence, learning, education, information technologies**

А.Г. Кравцова, *преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: AGKravcova@fa.ru*

CHATGPT-3: ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются функциональные аспекты ChatGPT-3 – чат-бота на основе искусственного интеллекта. Особое внимание уделено исследованию функций генерации текста в призме педагогической оптики. Цель исследования – анализ потенциала интеграции ChatGPT-3 в процесс обучения иностранному языку. В статье анализируются технические возможности чат-бота и предлагаются способы их использования в процессе обучения иностранному языку. Методы исследования включают в себя аналитическую работу с источниками и позволяют выработать методические стратегии аудиторной и внеаудиторной работы с сервисом в процессе обучения. Также в ходе исследования приводятся доказательства отсутствия среди учащихся предубеждений против использования чат-бота как инструмента обучения. Результаты данного исследования наглядно демонстрируют наличие у ChatGPT-3 качеств, оправдывающих его применение в процессе обучения, и полезного потенциала, который обеспечит его внедрение во многие сферы жизни в ближайшем будущем.

Ключевые слова: **ChatGPT-3, искусственный интеллект, педагогика, образование, информационные технологии**

Актуальность исследования обусловлена очередным витком развития цифровых технологий, актуализировавшего вопрос о внедрении искусственного интеллекта в различные сферы жизни, в том числе и в процесс обучения иностранным языкам. Ряд характеристик, присущих одной из его разновидностей, технологии ChatGPT-3, позволяет предположить, что она могла бы быть интегрирована в образовательный процесс. Цель исследования состоит в том, чтобы выявить потенциал внедрения ChatGPT-3 в образовательный процесс. Задачи исследования включают в себя анализ технических характеристик нейросети, выявление способов их применения в процессе обучения иностранному языку и социологический анализ мнений учащихся о возможности интеграции ChatGPT-3 в образовательный процесс. Научная новизна состоит в выявлении потенциала использования сервиса в процессе обучения иностранному языку и перечислении стратегий интеграции ChatGPT-3 в образовательный процесс. Теоретическая значимость заключается в том, что исследования потенциала использования ChatGPT-3 в образовании могут дать, в дальнейшем, возможность ввести новые методы и подходы в практику преподавания иностранного языка. Новое явление изучается в данной статье с опорой на современные исследования. Практическая значимость состоит в том, что в статье предлагаются подходы для применения ChatGPT-3 в обучении иностранному языку.

Цифровые технологии в совокупности довольно широко используются в современном образовании. На них основана сама возможность дистанционных и смешанных занятий. Также различные мультимедийные и сетевые средства обучения весьма полезны в создании условий, моделирующих реальное иноязычное взаимодействие, что необходимо для развития познавательных, учебных и творческих способностей обучающихся в ходе разного рода коммуникаций [1, с. 113]. В данном исследовании используются методы аналитической работы с источниками, включающими в себя труды зарубежных исследователей, что позволяет выявить технические возможности сервиса и придумать стратегии их интеграции в образовательный процесс, а также используется социологический опрос, позволяющий выявить мнение студентов о потенциальном использовании сервиса в процессе обучения.

В определённых областях информатики также идёт активная работа по совершенствованию искусственного интеллекта, то есть систем, способных решать когнитивные задачи, предназначенные для человеческого разума. Использование искусственного интеллекта (ИИ) в образовании имеет относительно короткую историю. Её ранние примеры можно проследить до 1960-х и 1970-х годов, когда исследователи начали использовать компьютеры для создания персонализированных образовательных инструкций и их адаптации к потребностям отдельных учащихся. Это заложило основу для разработки более продвинутых образовательных инструментов и платформ на базе искусственного интеллекта, которые сегодня стали обычным явлением в классах. В 1980-х и 1990-х годах распространение персональных компьютеров и Интернета способствовало разработке более сложного образовательного программного обеспечения и платформ онлайн-обучения.

В начале 2000-х годов достижения в области машинного обучения и обработки естественного языка привели к разработке более совершенных нейросетей, использовавшихся как образовательные инструменты на базе искусственного интеллекта. Эти сети были способны адаптироваться к потребностям отдельных учащихся и даже выставлять оценки. Сегодня искусственный интеллект применяется в образовании для персонализации обучения, автоматизации административных задач и даже для непосредственного наставничества. Поскольку область искусственного интеллекта продолжает развиваться, вполне вероятно, что в будущем мы увидим еще более инновационное использование искусственного интеллекта в образовании.

В последнее время широкое распространение получило такое направление ИИ, как обработка естественных языков (Natural Language Processing (NLP). Обработка естественного языка – это область искусственного интеллекта, которая включает в себя использование алгоритмов для анализа и интерпретации человеческого языка (письменной и устной речи) [2, с. 31]. Входные данные на основе естественного языка обеспечивают возможность аутентичной коммуникации в рамках речевых практик. Уже сейчас существует ряд образовательных сервисов, использующих технологии NLP. Grammarly – онлайн-платформа с

функцией обработки текста, способна проанализировать не только орфографию и пунктуацию, но и риторическое позиционирование текста, основываясь на встроенной базе контекстных предложений [3, с. 169]. Чат-боты – сервисы для практики навыков устной речи – имитируют дискурсивное поведение людей с помощью встроенных корпусов языка. Чат-боты, такие как приложение Virtual Talk, Mondly или Memrise, Babbel и Duolingo, используют мультимедийный интерфейс, позволяющий учащимся практиковать изучаемый язык с помощью аудио, видео и изображений, в форме устного или письменного диалога [3, с. 171].

Однако возможность интеграции в образовательный процесс ChatGPT-3 – технологии, также основанной на искусственном интеллекте, в современном мире воспринимается скептически. Данная статья ставит целью разрешение этой проблемы. Исследования, посвященные непосредственно феномену ChatGPT-3, на данный момент малочисленны и в основном представлены зарубежными авторами. Однако существует ряд научных работ, посвященных искусственному интеллекту. Вопрос его внедрения в образовательный процесс рассматривался Соколовым Н.А., Дудем А.П., Дудь А.С. Коровникова Н.А. изучила проблемы и перспективы использования ИИ в современном образовании. Гамбеева Ю.Н., Глотова А.В. обосновывают, что ИИ вполне может быть частью современного образования. Данное исследование значимо для дальнейшего изучения возможностей внедрения ChatGPT-3 в процесс обучения иностранному языку. Хоть эксперименты с обучением программ обработки естественных языков на данный момент приостанавливаются, не исключено их возобновление в будущем.

Искусственный интеллект может использоваться в процессе индивидуального обучения – подхода к преподаванию и усвоению знаний, направленного на адаптацию учебного процесса к уникальным потребностям и способностям каждого учащегося. В этом контексте использование искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка возможно в следующих направлениях:

1. Практика разговорной речи: подобные сервисы предоставляют студентам интерактивную платформу для практики языковых навыков [4, с. 901].

2. Персонализированная обратная связь: платформы, основанные на ИИ, предоставляют учащимся немедленную и персонализированную обратную связь после выполнения тех или иных заданиям, помогая выявить области, нуждающиеся в дополнительной практике [5, с. 3].

3. Практика на аутентичных языковых материалах: данные платформы включают в себя корпусы разнообразных текстов, написанных носителями языка, что позволяет более разносторонне и увлекательно практиковать язык.

Таким образом, платформы, основанные на ИИ, уже обладают достаточным количеством полезных характеристик, позволяющих интегрировать их в учебный процесс.

В конце 2022 года всеобщее внимание привлек чат-бот ChatGPT-3 (Generative Pre-Trained Transformer), основанный на искусственном интеллекте. ChatGPT – это система обработки естественного языка (NLP), разработанная компанией Open AI, которая взаимодействует с собеседником реалистичным образом и даже «отвечает на последующие вопросы, признает свои ошибки, оспаривает неверные предпосылки и отклоняет неподходящие запросы», как пишет об этом компания-создатель. Основной функцией ChatGPT-3 принято считать имитацию человеческой речи, однако его возможности гораздо шире; он может буквально создавать новые осмысленные тексты, такие как стихотворения, рассказы или романы, демонстрируя оригинальность в пределах своих возможностей [6, с. 3]. ChatGPT основан на модели глубокого обучения под названием GPT-3, которая основывается на огромных объемах данных. По сравнению с предшественниками, GPT-3 является куда более продвинутой с точки зрения масштаба (наличие 175 миллиардов параметров, по сравнению с 1,5 миллиардами у GPT-2), большего объема исходных данных, следовательно, ее тексты более аутентичны.

30 ноября 2022 года система ChatGPT-3 стала доступна для бесплатного общественного тестирования. Чат-бот способен обрабатывать широкий спектр текстовых запросов. Исходные технические характеристики позволяют ChatGPT-3 вести максимально естественную коммуникацию. Сервис уже зарекомендовал себя как крайне полезный инструмент в таких областях, как виртуальное общение, образование, обработка текстов и поиск информации [7, с. 113–118]. Однако необходимо отметить, что сеть на данный момент несовершенна, и ее знания ограничены входными данными, не позволяющими произвести масштабный поиск информации. Как следствие, ChatGPT-3 не может предоставить точную или актуальную информацию, а также генерировать ответы на сложные или не предусмотренные исходными данными вопросы. Более того, входные данные, основанные на естественном языке, могут сыграть злую шутку, так как сеть способна выдавать ответы, содержащие предвзятую или оскорбительную лексику [8, с. 82].

Задаваясь вопросом, какую роль может сыграть ChatGPT-3 в обучении иностранным языкам, можно отметить пользу данного чат-бота в адаптивном обучении, где будет применяться интеллектуальный анализ данных и образовательных систем, а также аналитика обучения и своевременный анализ его процесс [9, с. 223–224]. ChatGPT-3 основан на обучаемой нейросети, что позволяет адаптироваться к пожеланиям пользователя и его индивидуальным предпочтениям. Еще одним преимуществом ChatGPT-3 является способность формулировать ответ без ожидания, что приближает таким образом коммуникацию с сервисом максимально близко к реальному диалогу с преподавателем. В этом его отличие от Google, выдающего результат, основываясь на алгоритме подбора соответствующих ссылок на сайты, а не саму информацию [10, с. 8].

Можно выделить несколько потенциальных преимуществ использования ChatGPT-3 в образовании. Во-первых, ChatGPT-3 предоставляет учащимся немедленную обратную связь, позволяя быстро выявлять и исправлять ошибки. С помощью сервиса студенты получают персонализированные возможности для практики, адаптированные под их индивидуальные потребности и способности [11, с. 12], а вместе с тем — возможность оптимизации процесса самостоятельного обучения, вследствие того, что сеть способна дать прямые ответы. ChatGPT-3 можно использовать в любое время и в любом месте благодаря неограниченному доступу к ресурсам для изучения языка, что позволяет учащемуся практиковаться в собственном темпе. ChatGPT-3 может быть и экономичным решением для изучения языка, поскольку не требует никаких дополнительных ресурсов или материалов, кроме компьютера или мобильного устройства. Также ChatGPT-3 примечателен удобным дизайном интерактивной платформы.

Кроме этого можно выделить следующие преимущества ChatGPT-3: способность обрабатывать естественный язык, распознавая закономерности и тенденции в нем, помощь исследователям в анализе и понимании огромных объемов текстовых данных, таких как публикации в социальных сетях или новостные статьи, его можно использовать как вспомогательный инструмент для обзора литературы, где он отберет наиболее релевантные запросу или ключевому слову источники.

Вместе с тем ChatGPT-3 обладает и рядом недостатков. Во-первых, для сервиса характерен крайне ограниченный эмоциональный интеллект: ChatGPT-3 не хватает способности понимать эмоциональный контекст разговора, который имеет очень важное значение в процессе обучения. Во-вторых, чат-бот недостаточно осведомлен о культурном коде [11, с. 8]. Кроме того, очевидно, что чат-бот может провоцировать интенсификацию зависимости от технологий. Если процесс обучения ограничится использованием ChatGPT-3, это приведет к тому, что учащиеся слишком привыкнут к возможностям сервиса, упрощающим выполнение учебных задач, таких как написание сочинений и писем. Это может привести к подавлению их творческого мышления. Тем не менее вышеупомянутых проблем можно избежать, если использование функционала нейросети будет корректным образом интегрировано в образовательный процесс.

Во время работы с ChatGPT-3 были выявлены следующие потенциальные способы применения нейросети в обучении иностранным языкам.

1. Составление текстов для аудиторной и внеаудиторной работы.

Вероятно, самой понятной и полезной функцией ChatGPT-3 является ее способность генерировать текст на заданном языке по тематике любой направленности. При составлении запроса можно указать желаемый режим повествования, определенную лексику и грамматические формы. Подобные тексты можно использовать и как дополнительное чтение, и как основу для лексико-грамматических заданий. Еще один вариант использования нейросети в аудиторной работе – генерирование текстов для последующего сравнения с другими аналогичными текстами. В этом случае можно использовать аутентичный текст либо текст, самостоятельно написанный обучающимися. В первом случае обучающиеся смогут выявить особенности, характерные для речи носителей языка. Во втором случае они смогут самостоятельно дать оценку своему тексту, выявив его слабые и сильные стороны. В качестве эксперимента отдельным видом работы может стать сама генерация текста с помощью нейросети. По её результатам обучающиеся смогут не только сравнить полученные тексты между, но и выявить, чья формулировка запроса позволила добиться наилучшего итогового результата.

2. Составление диалогов.

Чат-бот способен создать по запросу диалог, где также можно указать его тематику и задать определенный бэкграунд коммуникативной ситуации (место, роли собеседников, обстоятельства, спровоцировавшие разговор). Эти диалоги можно использовать как иллюстрации к определенным коммуникативным ситуациям и применять как для чтения, так и в качестве образца для составления обучающимися собственного диалога.

3. Генерация новых версий ранее составленного текста.

Нейросеть может создать упрощенную или усложненную версию исходного текста, что позволит адаптировать один и тот же текст в соответствии с уровнем знаний обучающегося.

4. Генерация вопросов.

ChatGPT-3 может составить вопросы как на определенную тематику, так и на основе заданного текста. Кроме того, сервис дает возможность сгенерировать не только сам вопрос, но и варианты ответов к нему.

5. Создание списка лексики.

Еще одной возможностью ChatGPT-3 является составление списков лексики. Список может представлять собой как тематическую лексику, так и лексику, вычлененную из определенного текста. Возможности нейросети также разрешают моментально перевести полученный список с одного заданного языка на другой. Следует, однако, принимать во внимание тот факт, что переводческие способности ChatGPT-3 не идеальны и в целом похожи на функционал всех привычных онлайн-переводчиков: результат работы над текстом удовлетворителен только в том случае, если он не обременен сложными лексическими, грамматическими и смысловыми конструкциями. Однако, опираясь на сказанное ранее, можно заключить, что нейросеть вполне подходит для составления словарных списков.

В ходе исследования также был проведен социологический опрос, чтобы узнать мнение студентов о потенциале интеграции ChatGPT-3 в учебный процесс. Полезным для обучения сервис сочли 89% процентов опрошенных, большая часть из которых увидела пользу в его использовании для написания текстов (при этом 64% респондентов имели в виду научные тексты, а 34% склонялись скорее к эпистолярному жанру). Однако опрошенные не всегда довольны полученным результатом работы нейросети: «да» ответили только 19%, 67% довольны итогом иногда. Причины неудовлетворенности результатами 54% назвали отсутствие особого авторского стиля, и 50% оказались недовольны отсутствием логических связей. В число прочих причин неудовлетворенности вошло стилистическое несоответствие полученных текстов заявленному жанру и отсутствие у ChatGPT-3 способности к эффективной оригинальной контраргументации. Опрошенные выделили необходимость усовершенствовать систему так, чтоб ее ответы были более релевантны (33%), сложнее по структуре (29%) и объему (25%). В вопросе применимости ChatGPT-3 в обучении языкам большинство выбрало ответ «да» (64%) и столько же заявило, что хотели бы внедрения ChatGPT-3 в учебный процесс.

Далее студентам был предложен полезный потенциал применения сервиса в различных аспектах обучения иностранным языкам. Однозначную пользу студенты увидели в применении сервиса в процессе обучения навыкам письма (Writing), улучшении словарного запаса (Vocabulary) и работе над грамматическими заданиями (Grammar). Польза сервиса в практике устной речи была оценена неоднозначно: 33% опрошенных оценили потенциал сервиса в этом аспекте крайне низко, а ещё 33%, наоборот, оценили его возможности как довольно высокие. Потенциал использования ChatGPT-3 для изучения стилистических особенностей текстов как крайне высокий ртметили 50% студентов.

Алан Тьюринг задавался вопросом, умеют ли машины думать. Сегодня мы можем сказать, что однозначный положительный ответ на этот вопрос становится ближе и ближе с каждым днем. Система ChatGPT-3, хотя и появилась недавно, уже успела стать причиной большого количества дискуссий, в ходе которых прозвучали вопросы об этическом аспекте использования нейросетей, а также о предполагаемых последствиях ее запуска для сферы образования. Однако ChatGPT-3, невзирая на все свои достоинства, пока вряд ли представляет собой реальную угрозу процессу обучения, по крайней мере сейчас, когда ее способности, как было показано выше, ограничены, что не позволит обучающемся переложить на неё всю ответственность за выполнение учебных заданий. И, бесспорно, на данный момент сгенерированные тексты представляют собой шаблон, наполненный не отличающейся богатством и оригинальностью лексикой. Смысловая составляющая подобных текстов однообразна и не всегда корректна. Данное обстоятельство обусловливает фактор невозможности ее использования в ряде гуманитарных дисциплин (некоторые из них могут вестись на иностранном языке), предполагающих формулирование индивидуальной точки зрения. Нейросеть на данный момент не способна составить конкуренцию реальным преподавателям, поскольку не может обеспечить такой же уровень личного взаимодействия и подстроиться под определенный культурный контекст. Однако ее появление поставило ряд вызовов, высветивших необходимость изменений в привычном всем образовательном процессе. Наиболее оптимальным решением будет не введение запретов, соблюдение которых будет невозможно проконтролировать, и не молчаливое согласие с её неэтичным использованием, но ряд мер, предусматривающих адаптацию к новой действительности, и поиск решений по оптимальному внедрению сервиса в сфере образования.

В данной статье были предложены некоторые стратегии интеграции ChatGPT-3 в процесс обучения иностранным языкам. Потенциальное использование ChatGPT-3 может включать в себя анализ лексики, стилистики и структуры сгенерированного текста с последующим выявлением в нем сильных и слабых сторон. Этот анализ позволит обучающемся выявлять закономерности определенного текста и, как следствие, улучшит их способность в написании собственных работ. В результате подобных действий может сформироваться навык различать текст, написанный машиной, от того, чей автор – человек. Кроме того, в статье содержится социологический опрос, демонстрирующий готовность студентов изучать иностранный язык вместе с ChatGPT-3.

Дальнейшее развитие технологий ИИ с большой вероятностью приведет к росту ценности авторских текстов, а также к большей востребованности людей, обладающих уникальным знанием и способных грамотно его излагать. Французский философ Жан Бодрийяр писал, что искусственный разум лишен способности мышления, потому что он безыскусен. Искусство – это то, что меняет реальность. Искусственный интеллект сегодня не может изменять реальность, но лишь слепо воспроизводить исходные данные, будучи неспособным превзойти самого себя. Поэтому, невзирая на все его кажущиеся колоссальными возможности, нет причин считать, что он может полностью заменить человека. ChatGPT-3 способен стать хорошим инструментом, упрощающим коммуникацию, однако в тех областях, где требуется выход за пределы шаблона, где нужно «превзойти самого себя», он бессилен.

Библиографический список

1. Исаева Т.Е. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в вузе: методологический аспект. *Общество: социология, психология, педагогика*. Краснодар, 2020; № 3 (71).
2. Manning C., Schutze H. *Foundations of statistical natural language processing*. Cambridge (MA), 1999.
3. Schmidt T., Strasser T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A call for Intelligent Practice. *Anglistik*. Heidelberg, 2022; Jahrgang 33, Ausgabe 1.
4. Tran Tin Nghi. Applying AI Chatbot for teaching a Foreign Language: an empirical research. *International Journal of Scientific & Technology Research*. Delhi, 2019; Vol. 8, № 12.
5. Kasneci E., Seßler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. *Learning and Individual Differences*. 2023; Vol. 103.
6. Lund B., Wang T. Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News*. 2023; № 40.
7. Dale R. GPT-3: What's it good for? *Natural Language Engineering*. Cambridge, 2021; № 1 (27).
8. Deng J., Lin Y. The Benefits and Challenges of ChatGPT: An Overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*. 2022; Vol. 2, № 2.
9. Krstić L., Aleksić V., Krstić M. Artificial Intelligence in Education: A Review. *International scientific conference Technics and Informatics in Education – TIE*. Abstracts. Čačak, 2022.
10. Opara E.C. Tolorunleke C. et al. ChatGPT for Teaching, Learning and Research: Prospects and Challenges. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*. Dubai, 2023; Vol. 5, № 2.
11. Zhai X. ChatGPT User Experience: Implications for Education. *SSRN Electronic Journal*. 2022; № 1.

References

1. Isaeva T.E. Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v processe obucheniya inostrannym yazykam v vuze: metodologicheskij aspekt. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. Krasnodar, 2020; № 3 (71).
2. Manning C., Schutze H. *Foundations of statistical natural language processing*. Cambridge (MA), 1999.
3. Schmidt T., Strasser T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A call for Intelligent Practice. *Anglistik*. Heidelberg, 2022; Jahrgang 33, Ausgabe 1.
4. Tran Tin Nghi. Applying AI Chatbot for teaching a Foreign Language: an empirical research. *International Journal of Scientific & Technology Research*. Delhi, 2019; Vol. 8, № 12.
5. Kasneci E., Seßler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. *Learning and Individual Differences*. 2023; Vol. 103.
6. Lund B., Wang T. Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News*. 2023; № 40.
7. Dale R. GPT-3: What's it good for? *Natural Language Engineering*. Cambridge, 2021; № 1 (27).
8. Deng J., Lin Y. The Benefits and Challenges of ChatGPT: An Overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*. 2022; Vol. 2, № 2.
9. Krstić L., Aleksić V., Krstić M. Artificial Intelligence in Education: A Review. *International scientific conference Technics and Informatics in Education – TIE*. Abstracts. Čačak, 2022.
10. Opara E.C. Tolorunleke C. et al. ChatGPT for Teaching, Learning and Research: Prospects and Challenges. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*. Dubai, 2023; Vol. 5, № 2.
11. Zhai X. ChatGPT User Experience: Implications for Education. *SSRN Electronic Journal*. 2022; № 1.

Статья поступила в редакцию 07.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-35-38

Kuznetsov A.A., *postgraduate, Moscow City University, specialist of the resource Center of the Institute of Continuing Education of the Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: kuznetzovaa@mgpu.ru*

PHILOSOPHICAL APPROACH TO THE UNDERSTANDING OF ACADEMIC MOBILITY. The article discusses a problem of understanding the phenomenon of academic mobility. At this stage, academic mobility is only spreading across many regions and countries, is being rebuilt and developed. The work is interdisciplinary in nature, written at the intersection of philosophical and pedagogical sciences, the article discusses different approaches to understanding academic mobility, its

transformation from a narrow concept into a broader and voluminous one. Analysis of historical sources suggests that the ideas of academic mobility have been developing since ancient times and have been transformed throughout history. The definition of academic mobility changed its meaning over time and transformed from the physical movement of a person to another educational institution for training and exchange of experiences into the management of his personal trajectory of education. The change in the meaning of the definition changed under the influence of people's need for education and the change in our world order.

Key words: **academic mobility, distance learning, flexible skills, virtual mobility, continuing education**

А.А. Кузнецов, *аспирант, Московский городской педагогический университет, специалист ресурсного центра Института непрерывного образования МГПУ, г. Москва, E-mail: kuznetzovaa@mgpu.ru*

ФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема понимания феномена академической мобильности. На данном этапе академическая мобильность только распространяется по многим регионам и странам, перестраивается и развивается. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке философских и педагогических наук, в статье рассмотрены разные подходы к пониманию академической мобильности, его трансформация из узкого понятия в более широкое и объёмное. Анализ исторических источников позволил предположить, что идеи академической мобильности развивались с античных времен и трансформировались на протяжении всей истории. Определение академической мобильности со временем меняло своё значение и преобразовалось из физического перемещения человека в другое учебное заведение для обучения и обмена опытов в управление своей личной траекторией образования. Изменение значения определения менялось под влиянием потребности людей в образовании и изменения нашего миропорядка.

Ключевые слова: **академическая мобильность, дистанционное обучение, гибкие навыки, виртуальная мобильность, непрерывное образование**

Актуальность проблемы обусловлена тем, что в современном динамическом мире человеку требуется множество актуальных навыков, гибкость, способность к постоянному обучению. Для того чтобы быть востребованным, индивиду требуется получать различного рода навыки и образование, а для этого нужно быть мобильным и в системе образования. На современном этапе популярность набирает тенденция глобализации в социальной сфере, экономике, науке. И поэтому вопрос о мобильности индивидов стоит как никогда остро. В работе мы рассмотрим, какую роль играет образование в мобильности индивидов, как появилась академическая мобильность, какие перспективы её развития существуют. Самое понятие академической мобильности в современном мире меняет свою суть из-за мировых изменений и новых технологий, способствующих изменению процессов академической мобильности. Вопросом академической мобильности задавались ещё античные философы, что говорит о востребованности данного феномена.

У истоков философского анализа мобильности индивидов и влияния образования на мобильность стояли представители античной философии, которые впервые проанализировали социальные функции образования, это Платон, Аристотель, Сенека, Цицерон. В дальнейшем, по мере развития философии, в трудах Т. Мора, Т. Кампанеллы, М. Монтеня, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Гегеля, С.И. Гессена, К. Маркса, В.И. Ленина и др. происходит углубление и развитие представлений о социальной и индивидуально-личностной сущности образования. Начиная с начала XX века, количество исследований, посвященных анализу образования и влиянию академической мобильности на качество образования, начинает стремительно возрастать.

Цель данной статьи: описать эволюцию феномена академической мобильности в контексте перспектив развития.

В соответствии с цель поставлены задачи:

1. Провести анализ подходов к академической мобильности в исторической ретроспективе.
2. Осуществить анализ потребностей современной молодёжи в академической мобильности.
3. Выделить взаимосвязь особенностей потребностей в академической мобильности современной молодежи и эволюционных изменений содержательных компонентов академической мобильности.

Методы, использованные в процессе исследования, включали теоретический анализ специальной литературы, а также эмпирическое обобщение личного опыта. Научная новизна заключается в переосмыслении феномена академической мобильности и изменение отношения к нему.

Теоретическая значимость – это эволюция понятия академической мобильности, определение эволюции структурных компонентов в исторической ретроспективе и выявление взаимосвязи особенностей потребностей в академической мобильности современной молодежи и эволюционных изменений содержательных компонентов академической мобильности, которые обогащают современные представления о ней.

Практическая значимость заключается в возможности использования нового осмысления академической мобильности при разработке современных курсов, направленных на популяризацию науки в целом и академической мобильности в частности.

Ещё Платон в своём труде «Государство» подробно описывал разработанную им концепцию социальной стратификации общества. Она была положена в основу его учения о «идеальном государстве». Согласно его мнению, любое общество делилось на три класса:

– первый класс – высший. Он состоял из мудрецов, управляющих государством;

– второй класс – средний. Он включал в себя воинов, охранявших от смуты, беспорядков и чиновники, которые обеспечивали работоспособность государства;

– третий класс – низший. В него входили ремесленники крестьяне и торговцы, которые заняты физическим трудом, как сейчас мы говорим сферой услуг.

Важно отметить, что Платон считал то, в каком социальном классе окажется конкретный человек, определялось его образованием, которое начиналось с рождения и продолжалось до тех пор, пока индивид не достигнет уровня образования, который в максимальной степени соответствовал его способностям и интересам. Индивиды, прошедшие весь путь до конца, получившие достойное образование, занимали место в классе философов-правителей. Платон выступал за создание академической мобильности и возможности людей обучаться в разных научных полисах известного тогда мира [1].

Римское общество сформировалось под сильным влиянием древнегреческого опыта, и многие римские философы продолжали взгляды их греческих предшественников, но в ту эпоху система академической мобильности только формировалась как идея и не могла реализоваться на практике в значительном объёме.

С XII века в Западной Европе появляются различные социальные общности горизонтального характера, такие как гильдии и цеховые объединения (купеческие, ремесленные, университетские), которые объединяли людей в зависимости от их рода деятельности. В таких гильдиях была своего рода академическая мобильность, где их члены могли обучаться у разных представителей своего объединения для повышения навыков и получения новых знаний.

Уже в XV веке в Европе насчитывалось около 80 университетов. А в XVIII веке было уже порядка 180. Рост количества университетов позволял образованию стать доступнее. Самые толковые ученики могли перемещаться между университетами по обмену. И уже в эпоху Возрождения многие мыслители стали возвращаться к идеям Платона и античных авторов в образовании.

Говоря об академической мобильности в XVIII веке, вспомним яркий пример, который стал возможен благодаря образованию – Михаил Ломоносов, крестьянский сын из маленькой деревни в Архангельской области. В 19 лет Михаил отправился вместе с рыбным обозом в Москву. Чтобы поступить в Славяно-греко-латинскую академию Ломоносову пришлось подделывать документы и выдавать себя за сына дворянина. А там он себя зарекомендовал как прилежный ученик и, чуть позже отправившись в Киев, на протяжении несколько месяцев обучается в Киево-Могилянской академии. В 1735 году его и ещё 12 студентов зачисляют в университет при Академии наук. С 1736 по 1740 год Михаил Ломоносов учился за границей в разных университетах. В 1745 году Ломоносову было присвоенное звание профессора химии. Благодаря своей тяге к знаниям Михаил Ломоносов смог пробиться из сына сельского священника до профессора и самого знаменитого российского учёного своей эпохи.

Уже со времён Ломоносова появлялась академическая мобильность, когда ученики студенты из одной страны из одного учебного заведения могли поехать по обмену обучаться в другое заведение, находящееся за границей или в другом городе. Академическая мобильность способствовала обмену опытом, появлению новых знаний, усовершенствованию системы образования и качества преподавания [2].

В XIX веке большую роль в мобильности начинает играть образование. К этому времени в странах Европы, а также в Российской империи функционировало уже достаточное количество образовательных учреждений. Эти учреждения работали как социальные лифты. Хотя отметим, что крестьянам всё равно было сложно попасть в такое заведение, и обучались там в основном люди из более высоких сословий, но возможность обучаться открывалась для всех категорий граждан.

В узком смысле под академической мобильностью понимается географическое перемещение студентов, также профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений и учёных из различных научных областей. Эти перемещения включают в себя как краткосрочные визиты, например, конференции, командировки, так и долгосрочное пребывание с целью проведения исследований и обучения. Также к академической мобильности отнесём стажировки за границей с целью повышения квалификации.

В Российской империи профессорско-преподавательский состав повышал свою квалификацию в Германии. Также отметим, что в XVIII – начале XIX века в Российской империи многие из профессоров были иностранцами. Но уже во второй половине XIX века значительное число профессоров были воспитанниками не иностранных, а отечественных учебных заведений, и чаще всего они получали высшее образование там, где родились и провели детские годы. Но об этом нужно говорить с осторожностью, так как данные о месте рождения и получения среднего образования отличаются своей неполнотой. В конце XIX века для осуществления научно-педагогической деятельности преподаватели стали чаще перемещаться по территории Российской империи из одного университета в другой, из-за чего уровень академической мобильности повышался. Уже к началу XX века только десятая часть ездила учиться за границу, в то время как в командировку за рубеж отправлялись почти все университетские служащие. Академическая мобильность стала способом объединения западноевропейской и российской науки, благодаря которому происходил рост научного потенциала российских университетов [3].

До последнего времени в мире наблюдался процесс глобализации, объединения в разных сферах нашей жизни. Изменения коснулись и системы высшего образования в целом. Наиболее яркий пример – это Болонская система образования, которая появилась в 1999 году после подписания 29 министрами образования декларации. Постепенно в эту систему включились и другие страны, включая и Российскую Федерацию (с 2003 года). Также было дано определение понятию академической мобильности.

Академическая мобильность – это перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное учреждение для обучения, преподавания или проведения занятий, после чего учащиеся, преподаватель или исследователь возвращается в своё основное учебное заведение. Субъектами являются студенты, преподаватели и учёные.

Данная система подразумевает, что образовательный процесс состоит из трёх ступеней: бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Обучение проходит в модульном формате, где каждый год делится на модули (4 модуля) и оценивается успеваемость количеством набранных баллов за модуль. Также в Болонской системе поощряется академическая мобильность между странами – участниками данной системы.

Российская Федерация выходит из Болонской системы, но это не значит, что внешняя академическая мобильность у нас прекратится. В последние годы растёт объём сотрудничество с азиатскими странами, в частности с Китаем, Индией и странами АТЭС. Академическая мобильность лишь поменяла вектор развития.

В настоящее время показатели прямой мобильности в России низкие, что обусловлено с её географическим положением, а также экономическим и социальным. Социальной фактор проявляется в неготовности большей части обучающихся в вузах выступать участниками программ мобильности, многие не видят смысла в академической мобильности, не хотят менять обстановку. Также отметим финансовый фактор: при переводе из одного университета в другой финансовое время на оплату транспортных расходов, питания, проживания и прочего ложится на плечи студента, что временами оказывается непосильной ношей. Таким образом, географическая протяжённость затрудняет интеграцию удалённых от других регионов вузов в единое пространство высшего образования [5].

Разберём перспективы развития академической мобильности и проблемы, которые стоят на пути её развития. В современных реалиях акцент в академической мобильности смещается с международной на межрегиональную, внутри нашей страны, что тоже немаловажно. Образовательное пространство должно быть открытым и единым, а не состоять из сети «островков знаний». При таком подходе улучшится не только качество обучения, но и мотивация самим обучающихся, а также преподавателей. Одна из программ, которая способствует развитию академической мобильности внутри страны, – ДВИЖ.

Программа ДВИЖ – это новая инициатива, которая дает возможность студентам пяти вузов – ИТМО, МИФИ, РУДН, РАНХиГС и ВАВТ – провести целый семестр в другом университете, изучая новые для себя дисциплины. Всего на участие в первой программе внутрироссийской академической мобильности было подано 184 заявки от 130 студентов, что соответствует общему количеству квот, предоставленных вузами-партнерами. ИТМО примет 50 московских студентов и отправит в другие вузы 14 своих. Чему они будут учиться, зачем вообще нужна такая программа обмена, разбиремся далее.

Цель: расширение образовательных возможностей для студентов вузов-организаторов через программы академической мобильности.

Задачи: расширение кругозора, построение новых связей, получение дополнительных знаний и навыков; построение индивидуальной образовательной траектории; получение опыта обучения в вузе-партнере [6].

Программа рассчитана на бакалавров 2–4 курса обучения вузов-участников проекта (ИТМО, ВАВТ, РАНХиГС, РУДН, МИФИ), желающих один семестр провести в одном из 4 вузов, выбрав дисциплины из списка, предоставленного вузом, и согласовав индивидуальный учебный план.

Всего на обучение в ИТМО поступило 60 заявок, больше всего – от студентов РАНХиГС и МИФИ. В результате по итогам отбора на семестр в петербургский университет смогут отправиться 50 человек – в два раза больше, чем в остальные вузы – участники программы. Прошедшие конкурс смогут приступить к обучению уже с 1 сентября после согласования индивидуальных планов.

Наибольший интерес студенты проявили к ИТ-направлениям, а также блоку курсов по soft skills. И, как отмечает начальник управления проектирования и реализации образовательных программ ИТМО Юлия Васильева, это неслучайно.

В 2022–2023 учебном году ДВИЖ проходит впервые, это эксперимент, по результатам которого и будут определяться дальнейшие перспективы программы. Но, как подчеркивает Юлия Васильева, активность студентов уже показывает, что интерес к проекту есть, его стоит продолжать.

В годы до начала пандемии COVID-19 начался рост потребности в виртуальной мобильности, но прирост дистанционного образования составлял не более 2% в год. Пандемия коронавирусной инфекции подтолкнула многие системы образования в мире к переходу на дистанционную форму обучения. Такая форма позволила людям из разных городов или даже стран обучаться в том вузе, в котором они хотят, независимо от его места расположения. Внедрение системы дистанционного обучения позволило студентам получать сразу несколько образований в различных вузах, которые находятся в разных городах или странах. Это способствует экономии времени, которое требуется, чтобы добираться до учебного заведения. В связи с этим человек может оперативно получать знания и навыки, чтобы успевать подстраиваться под запросы общества.

Пандемия коронавирусной инфекции подтолкнула многие системы образования в мире к переходу на дистанционную форму обучения. Внедрение системы дистанционного обучения позволило студентам получать сразу несколько образований в различных вузах, которые находятся в разных городах или странах. Такая система способствует экономии времени, которое требуется, чтобы добираться до учебного заведения. Это даёт возможность студентам и преподавателям тратить больше времени на подготовку к занятиям.

Развитие дистанционного образования за последние годы позволило сформировать такое понятие, как виртуальная мобильность, которая стала составной частью стратегии расширения и углубления сетевого взаимодействия. Виртуальная мобильность стала инструментом формирования регионального образовательного пространства, поскольку у межвузовского сетевого взаимодействия есть не только внешняя функция, но и внутренняя, развитие региона и обеспечения его связи с территориальными бизнес-структурами, организациями в сфере науки, культуры и дополнительного образования.

Понятие виртуальной мобильности достаточно новое, и существует множество её трактовок. Обобщенно можно сказать, что виртуальная мобильность – это тип образовательной мобильности, реализуемый в контексте непрерывного образования за счёт дистанционного обучения и возможности сетевых коммуникаций. Многие относят данный вид мобильности к подвиду академической мобильности.

Виртуальная мобильность имеет свою специфику, естественно, такое обучение отличается от очной формы, где студент лицом к лицу общается с преподавателем. При дистанционном обучении часто преподаватель не видит своих учеников, а только их «аватарки». Преподаватель не может увидеть и узнать ответную реакцию студентов, слушают ли они его, и насколько они вовлечены в учебный процесс. При дистанционной форме также тяжелее осуществлять контроль над аудиторией.

«Виртуальная» мобильность позволяет оперативно проходить различные курсы, анализировать потребности рынка и быстро получать новые знания и навыки, которые востребованы на данный момент. Получать новые знания теперь возможно, не отвлекаясь от работы. Некоторые организации заключают договоры с образовательными учреждениями для повышения квалификации сотрудников, их переобучения, что позволяет последним вливаться в академическую мобильность, а самой организации – находить новых потенциальных кандидатов на свои должности. Виртуальная мобильность позволяет сотрудникам получать опыт других стран, в которых те или иные технологии находятся на более высоком уровне.

Дистанционное обучение для организации – это управленческие преимущества в реализации образовательного процесса для повышения качества образования, его разнообразия и гибкости. Для территории – это потенциал, который накапливается за счёт развития сетевых связей между вузами. Виртуальная мобильность как вид академической мобильности является для большинства вузов инструментом создания единого образовательного пространства, а также условием дальнейшего развития с другими предприятиями науки общественных структур и органами власти.

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что дистанционное обучение сильно повлияло на образование в целом и на академическую мобильность в частности.

К положительным эффектам можно отнести следующие моменты:

– образование стало доступней в физическом плане, можно обучаться, находясь дома или на работе;

– возможно получать образование сразу по нескольким программам, в нескольких городах одновременно, в любом часовом поясе;

– можно получить больше информации для самостоятельного изучения.

К негативным сторонам можно отнести следующее:

– многие люди лишены возможности приобретения техники, которая позволит подключаться к дистанционным занятиям;

– наличие технических сбоев, которые могут сорвать занятие;

– страдает дисциплина, так как можно прогуливать занятия, ссылаясь на технические сбои или ещё как-то обманывать преподавателя;

– преподавателям сложнее преподавать, смотря не в лица учеников, а в монитор, от этого страдает качество преподавания и восприятия информации.

В широком смысле академическая мобильность даёт возможность ученикам самим формировать свою траекторию обучения в образовательной среде, то есть выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими склонностями, способностями и увлечениями. Академическая мобильность не зависит от физического перемещения обучающегося в другое учебное заведение, это выбор самим обучающимся своей траектории обучения. Это аналитика, самоанализ, выбор направлений и навыков, которые востребованы для данного индивида, подбор персонального направления для развития личности, которая будет отвечать запросам своей эпохи. Современное понятие академической мобильности связано с пониманием непрерывного образования, «обучения длиною в жизнь». Каждый индивид сам выбирает направления, в которых он планирует развиваться, устанавливает свой темп освоения образовательных программ и может в любой момент корректировать свою индивидуальную траекторию обучения.

В современном мире набирают популярность «гибкие навыки» (soft skills). К ним относят креативность, навыки командной работы, навыки общения с людьми и убеждения, навыки принятия управленческих решений, управление проектами и так далее. А образование зачастую прививает только профессиональные навыки (hard skills). Поэтому многие индивиды ищут отдельные дополнительные курсы, которые помогают им развить гибкие навыки. И так как современный мир крайне динамичен, многим людям приходится не раз менять профессию, получать новые профессиональные навыки и знания. Но гибкие навыки универсальны и применимы практически во всех профессиях, и их развитие способствует повышению социальной и академической мобильности индивида, обладающего ими.

Академическая мобильность – крайне актуальное направление развития как образования, так и мобильности в целом. Но её развитие зависит от прямых потребностей индивидов, которые обусловлены динамикой в экономической, политической и финансовой сферах жизни. Академическая мобильность напрямую зависит от изменения потребностей молодёжи, которая осваивает новые профессии, развивается и задаёт спрос на некоторые тенденции в профессиональной сфере.

Новое понимание академической мобильности сближает её с системой непрерывного образования, где каждый индивид формирует для себя свою «фирменную» траекторию для дальнейшего обучения на протяжении всей жизни. Сейчас активно развиваются программы внутренней академической мобильности (такие как ДВИЖ), изучается их эффективность и востребованность среди молодёжи как главных «потребителей» академической мобильности.

Новое понимание академической мобильности и новые технологии позволили дистанционно обучать индивидов и создать феномен «виртуальной мобильности», который показал перспективы для своего развития и изучения.

Библиографический список

1. Платон. *Сочинения*: в 3 т. Москва, 1971; Т. 3, Ч. 1: 224–242.
2. Сорокин П.А. *Социальная стратификация и мобильность*. Москва: Директ-Медиа, 2017.
3. Хидбер Т. *Энциклопедия Древней Греции*. Routledge, 2013.
4. Клиот Ю.М. Роль академической мобильности в инновационном развитии системы менеджмента качества. *Вестник ТГПУ*. 2018; Т. 18, № 1.
5. *Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий*. Available at: http://edumarket.digital
6. *Программа академической мобильности «ДВИЖ»*. Available at: https://движ-студент.рф/?ysclid=leduvnbi4p967445005

References

1. Platon. *Sochineniya*: v 3 t. Moskva, 1971; T. 3, Ch. 1: 224-242.
2. Sorokin P.A. *Social'naya stratifikaciya i mobil'nost'*. Moskva: Direkt-Media, 2017.
3. Hidber T. *`Enciklopediya Drevnej Grecii*. Routledge, 2013.
4. Kliot Yu.M. Rol' akademicheskoj mobil'nosti v innovacionnom razvitii sistemy menedzhmenta kachestva. *Vestnik TGPU*. 2018; T. 18, № 1.
5. *Issledovanie rossijskogo rynka onlajn-obrazovaniya i obrazovatel'nyh tehnologij*. Available at: http://edumarket.digital
6. *Programma akademicheskoj mobil'nosti «DVIZh»*. Available at: https://dvizh-student.rf/?ysclid=leduvnbi4p967445005

Статья поступила в редакцию 30.03.23

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-38-40

***Litvinova N.Yu**., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia),*
E-mail: ln7766@mail.ru

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ANXIETY AND FEARS OF YOUNGER STUDENTS BY MEANS OF FAIRY-TALE THERAPY. The article considers a problem of psychological correction of anxiety and fears of younger students by means of the fairy-tale therapy. The empirical justification of the psychological correctional program "Believe in yourself", built on the basis of a metaphorical resource of the fairy-tale therapy, is presented. To develop a correctional proceeding of anxiety and fears of younger students, the potential of psychotherapy is used: from art and game therapy. The psychological correctional program is implemented in traditional (reading and discussing Russian folk tales) and creative forms (role-playing players of fairy-tales, composing stories, drawing and discussing tale plots). Correctional impact is carried out not directively at an unconscious level; conscious and behavioral impact – through the stages: analysis or spontaneous addition and transmission of stories, the use of a fairy tale as a technique of psychological and pedagogical work. The result of corrective influence is the suggestion of encrypted behaviors, socially desirable convictions, attitudes that provide universal values, increase the confidence of the child in themselves, and a decrease in anxiety.

Key words: **anxiety, fears, junior schoolboy, metaphor, fairy-tale therapy, correctional program**

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

В статье рассматривается проблема психологической коррекции тревожности и страхов младших школьников средствами сказкотерапии. Представлено эмпирическое обоснование психологической коррекционной программы «Поверь в себя», построенной на основе метафорического ресурса сказкотерапии. Для разработки коррекционной программы тревожности и страхов младших школьников использован потенциал арт- и игровой психотерапии. Программа психологической коррекции реализована в традиционной (чтение и обсуждение русских народных сказок) и креативной формах (ролевое проигрывание сюжетов сказки, сочинение сказок, рисование и обсуждение сказочных сюжетов). Коррекционное воздействие осуществлялось недирективно, на неосознаваемом, осознаваемом и поведенческом уровнях через этапы анализа или спонтанного сложения и передачи историй, использование сказки как техники психолого-педагогической работы. Результатом коррекционного воздействия стало внушение зашифрованных моделей поведения, социально желательных убеждений, установок, обеспечивающих общечеловеческие ценности, повышение уверенности ребенка в себе, снижение уровня тревожности.

Ключевые слова: **тревожность, страхи, младший школьник, метафора, сказкотерапия, коррекционная программа**

Актуальность исследования тревожности и страхов младшего школьника обусловлена востребованностью их сопровождения постоянно совершенствующимися психолого-педагогическими технологиями коррекции.

Научная новизна исследования выражается в констатации факта о необходимости при разработке программ психологической коррекции тревожности и страхов для детей младшего школьного возраста индивидуальной направленности ориентироваться, в том числе, на ценностно-смысловые аспекты жизнедеятельности ребенка.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенной программы психологической коррекции тревожности и страхов младших школьников в системе среднего общего образования, т. к. ее эффективность имеет эмпирическое подтверждение.

Опыт отечественных и зарубежных психологов позволяет успешно работать с тревожностью и страхами детей. Однако множество очевидных проблем, относящихся к этой теме, остаются константными, несмотря на интерес к ним многих специалистов в области психологии и педагогики.

Доминирующая константа – проблема, которая в контексте исследования проявляется во влиянии эмоциональных нарушений на формирование личности ребенка. В частности, снижается уровень самооценки, социальной активности, коммуникативных способностей, закрепляются негативные физические и психоэмоциональные состояния в протекании психических процессов.

Тревожность и страхи также негативно сказываются на интеллектуальном развитии детей и могут влиять на эффективность учебной деятельности.

Цель исследования: проверить эффективность коррекционной программы, основанной на идеях сказкотерапии, позволяющей снизить уровень тревожности и количество страхов у детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Провести эмпирическое исследование выраженности тревожности и возрастных страхов у детей младшего школьного возраста.

2. Разработать и апробировать психокоррекционную программу «Поверь в себя», основанную на идеях сказкотерапии.

Научная новизна заключается в подтверждении идеи о востребованности индивидуального подхода при сопровождении тревожности и страхов детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость заключается в дополнении практического арсенала коррекционных программ тревожности и страхов младших школьников.

Методологическую основу исследования составили труды З. Фрейда, А. Фрейд, Д. Леви, М. Клейн, А.И. Захарова, А.С. Спиваковской, В.И. Гарбузова, И.П. Воропаевой, Н.П. Еренковой, О.А. Карабановой, Н.П., Ажикеевой, А.М. Прихожан, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Ю.Л. Бердниковой, М.Г. Буняковой, В.М. Водовозовой, И.В. Вачкова, Н. В. Гавриш, М.Г. Кургановой, ЕМ. Струниной, О.С. Ушаковой.

По мнению большинства ученых, исследующих рассматриваемую проблему для избавления от страхов и тревожности, важно осознать их причины и «разрушить их движением навстречу». Такова универсальная психологическая технология совладания со страхами и тревожностью [1]. Для реализации этой технологии необходим достаточно хороший уровень сформированности понятийного мышления, позволяющего классифицировать воспринимаемую информацию на основе родо-видовых связей и причинно-следственных отношений. Очевидно, что для младшего школьника это непосильная задача, т. к. понятийное мышление только начинает формироваться.

Большое преимущество сказок в этом смысле заключается том, что они способны обойти защитные механизмы психики, так как обращаются к проблемной ситуации ребенка не напрямую, а через метафору. Метафора в самом простом ее объяснении – иносказание (сказка – ложь, да в ней намек добрым молодцам урок). Это всегда трансфер содержательных характеристик с одного объекта на другой [2; 3].

Сказочная форма как вариант метафоры «уводит» сознание через абдукцию от внешней, тревожной реальности к внутренней, благополучной. При этом сказкотерапия – это не просто направление психотерапии, а синтез многих достижений психологии, психотерапии, педагогики и философии разных культур. Сказкотерапия тесно связана с арт-терапией и игровой терапией, гештальт-терапией, психосинтезом, телесно ориентированной терапией, психоанализом, трансактным анализом и гипнотерапией [2; 3].

Сказкотерапия может быть реализована как чтение и обсуждение русских народных сказок, ролевое проигрывание волнующих сюжетов сказки, сочинение сказок на основе проблемных событий из реальной жизни, рисование и обсуждение сказочных эпизодов.

В процессе сказкотерапии выделяют следующие этапы: спонтанное сочинение и пересказ историй, анализ зашифрованных психотерапевтических посылов метафорического материала и использование сказки как техники психолого-педагогической работы [4; 5].

Таким образом, через недирективное внушение зашифрованных моделей поведения, социально желательных убеждений, установок сказкотерапии формируются общечеловеческие ценности, повышение уверенности ребенка в себе, что естественным образом способствует снижению уровня тревожности. Терапирующее воздействие на личность осуществляется на неосознаваемом уровне; осознаваемом и поведенческом.

Эффективность данного метода обусловлена доступностью для понимания детьми, метафоричностью языка, возможностью решения задач в области воспитания, образования, коррекции поведения, профилактики психологических отклонений, психологической и психотерапевтической помощи [6].

В соответствии с целью и задачами исследования были определены методы: наблюдение, беседа, метод теста: тест школьной тревожности Б. Филлипса, проективная методика для диагностики школьной тревожности А. Прихожан, методика А. Захарова «Страхи в домиках», методы математической статистики.

Эмпирической базой исследования стала МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Владимира (n = 30, 12 девочек, 18 мальчиков, возраст 7–9 лет).

Программа была разработана в форме тренинга и включала 8 занятий, которые проводились 2 раза в неделю по 30 минут. Цель каждого занятия состояла в снижении уровня тревожности и уменьшении количество страхов детей через решение следующих задач психокоррекционной программы:

1. Научить детей понимать свои эмоции и развивать способность к эмоциональной регуляции.
2. Научить детей работать со своими страхами и преодолевать их.
3. Повысить уверенность в своих силах для снижения уровня тревожности.
4. Развитие внимания, памяти, воображения, мышления.
5. Воспитание у детей положительных нравственных качеств.
6. Повышение уровня самооценки.
7. Развитие творческих способностей.
8. Создание доверительной атмосферы в группе и сплочение коллектива.

В ходе реализации психокоррекционной программы были использованы формы работы: чтение, постановка, сочинение, рисование сказок, лепка, игры, беседа.

За основу разработки коррекционной программы тревожности и страхов младших школьников были приняты следующие идеи сказкотерапии.

1. Метафорический ресурс сказки обеспечивает обход внешней тревожной реальности и открытие внутренней реальности уверенности ребенка.

В этом ключе были использованы метафорические ресурсы сказки Т. Блиновой «Зайчик и барсук» (сказка про уверенность), «Чего мне бояться?» (сказка про страх ошибок и оценок); А. Финченко «Тёмная ночь» (сказка про страх темноты), «Кроша и Гоша» (сказка про настоящую дружбу).

2. Сказкотерапия – это эклектичная терапевтическая технология.

Для открытия внутренней реальности уверенности ребенка были выполнены ключевые упражнения.

Упражнение «Я могу» – демонстрация индивидуальных талантов. Упражнение «Комплименты» – обмен комплиментами между детьми. Упражнение «Ты смешной» – превращение «страшного страха в смешной». Упражнение «Угадай эмоцию» на лице сказочных героев. Упражнение «Волшебник» – превращение страха в добро. Упражнение «Помоги» – расскажи за 5 минут, что нужно сделать, чтобы страх ушел. Упражнение «Победи страх» – ребенок представляет себя в виде доброго героя сказки, который побеждает злодея. Упражнение «Волшебный пластилин» – дети «прикрепляют к пластилину» все страхи. Упражнение «Ты молодец» – дети говорят друг другу: «Ты молодец! Ты как герой сказки___, и у тебя есть хорошее качество ___» и др.

3. Сказкотерапия может быть реализована в традиционных и инновационных креативных формах.

Пример традиционной формы.

Детям зачитывалась сказка М. Панфиловой «Школьные правила» (сказка про страх перед учителем), затем детям задавались вопросы.

Пример креативной формы.

Детьми зачитывались сказки К. Барановой «Ежик и его иголки», «Мальчик и светлячок», «Тигренок и страх». Психолог делил детей на группы, распределял роли, выдавал костюмы и тексты сказок (психолог читал текст за авторов).

После прочтения каждой сказки детям задавались вопросы для обсуждения и понимания ее смысла.

Результаты эмпирического исследования

По результатам первичного (опросник Б. Филлипса) исследования уровня выраженности школьной тревожности выявлены 57% детей с высоким уровнем тревожности.

Результаты исследования уровня выраженности школьной тревожности (проективная методика А. Прихожан) позволили выявить 53% испытуемых, имеющих повышенный уровень тревожности.

Преобладающими видами тревожности среди опрошенных учащихся стали общая тревожность в школе как общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в школьную жизнь; переживание социального стресса как основа развития его социальных контактов; страх проверки знаний как негативное отношение к процессу проверки; страхи в отношениях с учителем как общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Результаты исследования доминирующих страхов детей («Страхи в домиках» А. Захарова и М. Панфиловой) указали на то, что 35% испытуемых имели количество страхов, превышающее возрастную норму (**>** 12).

Анализируя данные, мы сделали вывод о том, что наиболее распространенными у опрошенных детей были страхи собственной смерти (76,4%), смерти

родителей (76,4%), сделать ошибки (82,3%), опоздать (76,4%), сказочных персонажей (88,2%) и темноты (88,2%).

Детям, характеризующимся повышенным и высоким уровнями выраженности тревожности, была предложена коррекционная программа «Поверь в себя».

Результаты вторичной диагностики (опросник Филлипса, проективная методика А.М. Прихожан) выявили высокий уровень выраженности тревожности у 30% и 28% учащихся соответственно.

При повторном исследовании распространенных страхов младших школьников (методика Захарова, Панфиловой) выявлено 12% детей, у которых количество страхов превышает возрастную норму (**>** 12).

Полученный данные свидетельствуют о том, что уровень тревожности в группе испытуемых после прохождения коррекционной программы «Поверь в себя» снизился на 27%.

По показателям сравнительного анализа результатов первичной и вторичной диагностики было выявлено снижение количества страхов в группе испытуемых на 23% ($t = 2,12$ ($p \le 0,05$), $t = 2,92$ ($p \le 0.01$); эмпирическое значение $t = 4,9$).

Коррекционная программа, основанная на идеях сказкотерапии «Поверь в себя», является эффективной для снижения уровня тревожности и количества страхов младших школьников через изменение отношения к страхам и трудностям, повышение уровня уверенности, обучение пониманию своих эмоций и обращению с ними. Эффективность использования сказки в работе с младшими школьниками обеспечивалась за счет проживания различных эмоциональных состояний в безопасной среде, вербализации переживаний, знакомства со словами, обозначающими различные эмоциональные состояния, благодаря чему у них формировалась способность к более глубокому пониманию себя и других людей, развитию социальной адаптации, что особенно важно в коррекции и профилактике страхов у детей младшего школьного возраста.

Эффективность коррекционной программы тревожности и страхов детей младшего школьного возраста получила эмпирическое подтверждение. Вместе с этим у 30% детей сохранились высокие уровни тревожности, у 12% количество страхов превышает возрастную норму (**>** 12).

Последний факт указывает на необходимость поиска психолого-педагогических технологий коррекции тревожности и страхов детей младшего школьного возраста индивидуальной направленности. Важно, чтобы каждый ребенок услышал и проиграл через сказкотерапию свою психотерапевтическую метафору, могущую сгладить травмы внешней реальности и сделать наполненной благополучием внутреннюю.

Для разработки коррекционных программ тревожности и страхов младших школьников индивидуальной направленности имеется огромный потенциал психотерапии: от арт- и игровой терапии до гипнотерапии [1].

Дальнейшие исследования методологии индивидуально направленных психологических коррекционных программ тревожности и страхов младших школьников имеют большую востребованность со стороны родителей, педагогов и, конечно же, самих детей.

Библиографический список

1. Гулина М. *Терапевтическая и консультативная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. *Формы и методы работы со сказками*. Санкт-Петербург: Речь, 2008.
3. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. *Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышления о жизни, людях и себе для взрослых и детей старше 7 лет*. Санкт-Петербург: Речь, 2012.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. *Развивающая сказкотерапия*. Санкт-Петербург: 2006.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. *Тренинг по сказкотерапии*. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2006.
6. Бердникова Ю. *Мир ребенка. Развитие психики, страхи, социальная адаптация, интерпретация детского рисунка*. Санкт-Петербург: Наука и техника, 2007.

References

1. Gulina M. *Terapevticheskaya i konsul'tativnaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
2. Zinkevich-Evstigneeva T.D. *Formy i metody raboty so skazkami*. Sankt-Peterburg: Rech', 2008.
3. Zinkevich-Evstegneeva T.D. *Master skazok. 50 syuzhetov v pomosch' razmyshleniya o zhizni, lyudyah i sebe dlya vzroslyh i detej starshe 7 let*. Sankt-Peterburg: Rech', 2012.
4. Zinkevich-Evstigneeva T. *Razvivayuschaya skazkoterapiya*. Sankt-Peterburg: 2006.
5. Zinkevich-Evstigneeva T. *Trening po skazkoterapii*. Sankt-Peterburg: OOO "Rech'", 2006.
6. Berdnikova Yu. *Mir rebenka. Razvitie psihiki, strahi, social'naya adaptaciya, interpretaciya detskogo risunka*. Sankt-Peterburg: Nauka i tehnika, 2007.

Статья поступила в редакцию 19.04.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-40-43

***Liashenko M.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: mslyashenko@mail.ru*

***Mineeva O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: mineevaolga@gmail.com*

***Povarenkina I.A.**, senior teacher, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: povarenkinaia@mail.ru*

DEPLOYMENT OF SOCIAL NETWORKING SITES AS AN EDUCATONAL PLATFORM FOR TEACHING AT UNIVERSITY. The study addresses the necessity to design and deploy collaborative e-assessment via a social networking site (SNS) into teaching for academic writing at university. The aim of the research is to investigate students' perceptions and experiences of using a SNS-based learning community which was designed and deployed for collaborative teacher-peer assessment. The design-based research employs a mixed methods approach to explore students' experiences and perceptions of their learning outcomes. The analysis enables the researchers to present schematically the process and the model that highlight the key elements of the process of learning via SNS. Special attention is paid to learning outcomes and the factors, which are pointed out by the students as the most important for successful implementation of the technology into teaching and learning. The findings contribute to better understanding of students' experiences of collaborative e-assessment via SNS and support further theoretical investigations to refine the specific design of such virtual learning communities and conceptualize learning via SNS.

Key words: **social networking sites, teacher-student collaborative assessment, academic writing, educational platform**

***М.С. Ляшенко**, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail mslyasheko@mail.ru*

***О.А. Минеева**, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail mineevaolga@gmail.com*

***И.А. Поваренкина**, ст. преп., Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, E-mail povarenkinaia@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЙТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья описывает опыт создания и внедрения сайтов социальных сетей как образовательной технологии в рамках курса улучшения навыков академического письма. Цель исследования состоит в изучении мнения студентов и их опыта использования социальных сетей как виртуального образовательного сообщества, созданного для организации оценивания письменных работ в сотрудничестве преподаватель – студенты. Методология исследования включает в себя дизайн данного обучающего сообщества и смешанные методы сбора качественной и количественной информации об опыте использования данной технологии для улучшения навыков академического письма у студентов второго курса программ бакалавриата в вузе. Анализ данных позволил представить

схематично процесс обучения посредством социальных сетей. Особое внимание уделяется образовательным результатам, которые студенты отметили как наиболее важные. Данные выводы могут быть использованы преподавателями, методистами и дизайнерами дистанционных и онлайн-курсов для лучшего понимания специфики дизайна и динамики обучения в виртуальных образовательных сообществах, созданных на основе социальных сетей.

Ключевые слова: **сайты социальных сетей, оценивание в сотрудничестве преподаватель – студент, академическое письмо, образовательная платформа**

Information communication technologies have become an inseparable element of every aspect of human activity including an educational sphere. Education has undergone through a paradigm shift switching from instructivism to the system which uses more collaborative and participatory approaches. These changes in understanding how knowledge should be created and disseminated imply greater students' involvement and changing the teachers' role [1; 2]. The focus of pedagogical and teaching practices is now on collaboration and networking elements in education. Social media, blogs and wiki services have become popular not only with students but also with teachers and lecturers [3]. It can be explained by the fact that social media can create collaborative settings for various educational purposes. Recent empirical research point to a high educational potential of social networking sites (SNS) and their acceptance by students [3]. Still there is little research devoted to using SNS as an educational tool for informal networked e-learning or e-assessment. **The purpose of this research** is to design a SNS learning community for collaborative e-assessment of academic writing at a Russian university. The design-based research employs a mixed methods approach to explore students' experiences and perceptions of their learning outcomes for further refinement and development of the design. The research is aimed at better understanding of students' experiences in terms of the effectiveness of such educational platforms for academic achievements.

Literature review. New technologies have transferred assessment practices into e-domain [4; 5; 6; 7]. Despite the advantages of computer- based assessment such as efficiency, effectiveness, immediate response, validity and reliability, such an approach is not suitable for complex writing skills. Collaborative e- assessment as a type of formative assessment is believed to be more appropriate for this purpose due to its collaborative nature. It is aimed at giving feedback on various aspects of academic writing: a paragraph structure, linking devices, phrases for paraphrasing etc. [8]. Collaborative e-assessment is underpinned by Vygotsky's sociocultural theory which explains that students learn better through cooperative learning in groups by interacting, sharing feedback, questioning, being involved in self and peer- assessment [9]. There is a wide range of empirical research describing the gains of collaborative e-assessment in language learning. The most popular forms are online writing forums, blogs, wikis. Overall, the findings show a positive student feedback to implementing collaborative formats of e-assessment into teaching languages and the importance of cooperative learning and social co-construction of knowledge.

A large share of research is devoted to social media as an educational tool language teaching because social media have become ubiquitous due to a variety of advantages and affordances the users can benefit from [3]. Social networks are viewed as an effective teaching and learning tool which is engaging and popular with students. Social networks, wiki technologies, text chats are deployed for enhancing reading and writing skills [8]. However, these "writing-to-learn" environments require well planned instructional and pedagogically driven interventions [5]. The syntheses of the literature in this field pointed to the focus on collaborative forms of writing with less attention paid to students' assessment skills or patterns of teacher-student interaction. Besides, empirical projects do not investigate teaching practices in detail. There arises the necessity to focus more on intervention strategy and investigate the educational designs [7]. The importance of conducting design-based research for online environments has been spotted in the literature on pedagogical research, language teaching and e-assessment [1; 3; 6]. The literature review has resulted in raising the research questions investigated in this paper.

The overarching research question is the following: what are the students' experiences of using a SNS for collaborative e-assessment to support academic writing? The sub-research question can be formulated as the following: what are the students' experiences of the collaborative e-assessment process and their achievements? The research is expected to contribute to a better understanding of the key elements which underpin learning process and the conditions which are needed for a successful deployment of such educational technologies into teaching practices at university.

Methodology. An investigation of students' experiences involved designing a SNS learning space for collaborative e-assessment. The research explored the setting designed in a popular Russian network Vkontakte which is perceived by Russian students as more useful, trustworthy, and enjoyable than other social networks due to the affordances: efficiency, functionality, usability, and an emotional design. The SNS based learning community was entitled "IELTS Writing Activator" and then was embedded into teaching practice as an additional educational platform to share papers and provide peer feedback on a regular basis outside formal traditional classes of English at university. IELTS (International English Language Testing System) is an abbreviation for an international exam which tests academic and general language skills. The format of the exam requires to write different types of papers (essays, graph descriptions, map and process descriptions). The aim of the collaborative e- assessment was to find out collectively the ways how to improve academic writing in preparing for this international exam in English. It is necessary to mention that it was the requirement of the curriculum to prepare students for academic writing of the international exam format. Academic writing tasks were included in the syllabus of the English language studies at the university and the students were to be assessed in writing according to the exam criteria. In addition to conventional weekly classes, SNS based community was used as an educational platform for additional training through writing papers and sharing them for collaborative assessment. The teaching strategy involved numerous tactics: sharing students' essays and graph descriptions for peer review, writing encouraging responses for the shared papers, providing examples of assessment and sample papers, posing stimulating questions to maintain the discussion etc.

A mixed method research strategy chosen for the analysis required collecting two diverse types of data. The reason for selecting mixed methods methodology for the study can be explained by two factors: firstly, there was a necessity to find out the learners' needs quantitatively in terms of academic writing; secondly to gather qualitative data about the students' experiences of using SNS community. The sample was represented by two groups of undergraduates of IT faculty in a Russian university. The participants demonstrated an upper intermediate language level of the language proficiency in English, and they voluntarily decided to take part in the community and the research. According to the statistics of SNS community, the demographic profile of the respondent group was rather homogeneous. Most students were mainly from Russia (95%), from one age group (18-21 years old). The gender differences were split as 46% male students and 54% female students. They were sent an invitation message to join SNS group "IELTS writing activator". The total number of the participants was 41, with 9 people volunteering to be core members who were expected to share their written papers with the group for assessment.

At the quantitative stage the students from 2 groups (n = 45) were asked to answer closed questions via an online using SurveyMonkey to determine students' needs and expectations from the project. The questions were designed to cover the design of learning tasks (specification, frequency of submission, time management, assessed skills etc.). Most respondents (83%) realized how important extra writing practice was for the exam success at the end of the semester. The most challenging writing assignments were reported to be essays (45%) and process description (28%). More than a half of the participants (56%) stated that they did not write regularly. The preferable frequency for submissions was once a week. More than one third used the Internet (39%) when writing. Generating and developing ideas were said to be the most challenging aspects (34%). The statistical data on students' needs informed the pedagogical design concerning SNS educational setting: students' awareness of the importance (rationale); frequency of tasks (once a week); types of tasks (essays/ processes); specifications of the skills.

At the qualitative stage the data collection started as soon as the course was completed to avoid any biased attitudes, or any pressure related to grading by the teacher-researcher. To gather the qualitative data two types of surveys were used: an online and a paper-based questionnaire. Both instruments comprised a set of open-ended questions aimed at collecting the data on students' experiences of their cooperative activity. It included the points about collaborative assessment (willingness, benefits, assessment system) and achievement (retention of the material, reasoning skills, transfer of learning).

Results. The research resulted in the themes about the assessment process that were identified during a thematic analysis: willingness to participate, benefits and challenges of the process, the role of the teacher. It can be presented in the diagram showing the factors of the successful deployment.

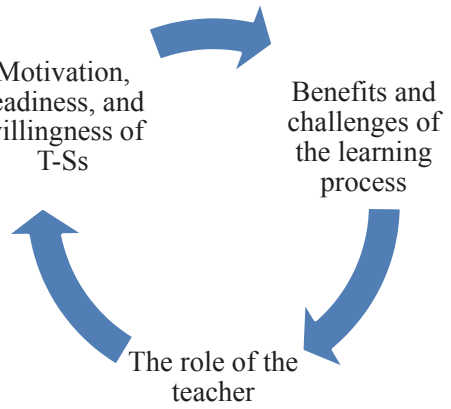


Fig. 1. The interconnectedness of the factors contributing to effective deployment of SNS as an educational platform

These themes are the factors contributing to the effectiveness of the proposed teaching practice. The willingness to take part in the SNS community was based on

the teacher's (T) and students' (Ss) readiness to use SNS as an educational platform and their intrinsic motivation to be the part of the community and to contribute regularly. Most students expressed the opinion that the activity created more training of academic writing. Their motivation to actively participate in the experiment was based on their understanding that it could be useful to improve academic writing for exam training. It emphasized the importance of the teacher's control and personal "obligation" for sharing their papers and assessing others' work. The most popular argument for greater participation was the willingness to understand the structure and the criteria of academic writing. This activity was not graded, and the students were intrinsically motivated because the activities were associated with other advantages rather than a grade or a mark.

The respondents considered different benefits that the activity offered. The most important advantage was reported to be peer-review for writing because it could show different perspectives and different opinions about writing. The other advantage is the tutor's feedback for better "understanding of writing details" and "noticing the mistakes". Despite the obvious benefits, collaboration and providing feedback was not so easy for the learners. Some students described challenges such as psychological uneasiness to initiate the discussion and worries about their linguistic competences to find mistakes and provide the feedback in English.

According to the feedback the teacher's role was significant. Most students thought that the teacher contributed greatly to the process of collaborative assessment in SNS. They admitted that the teacher supported the discussion by raising questions, providing constructive comments and the criteria for writing, and assessing the papers. Students showed understanding that such activities take teacher's time and effort. The teacher's role was indispensable in choosing the materials and providing the assessment criteria.

The other perspective that the research revealed was about the perceptions of achievements or learning outcomes because of the teaching practice. The main achievements that were highlighted during the research were the following: learning through reading and reflecting and learning through teacher-peer collaboration. The respondents indicated the importance of reading each other's papers and teacher's commentary to better understand the criteria and reflect on mistakes. Most of the comments were about favorable effects that different perspectives had on their way of thinking. In addition, the students described the positive impact of the activity on their reasoning and reflection skills. They mentioned different strategies but the most important was reading each other's essays and teachers' feedback. They reflected on the way how to generate their own comments or present a better version of a work being guided by the teacher's comments. Reading not only triggered their cognitive processes of reasoning and generating ideas, but also engaged them in greater reflection and self-assessment. The respondents pointed to the positive influence that the cooperative assessment had on their learning outcomes in comparison with the conventional approach: "improved quality of writing", generating ideas, finding mistakes etc. There was not much information provided on transference of learning. However, certain long-term benefits were mentioned as their personal achievements and development. Overall, students wrote about long-term benefits from the activity such as gaining experience through knowledge communication in the group.

Discussion of the results. The analysis of both quantitative data at the launch of the SNS- based learning community and the qualitative analysis after the course completion have proved positive students' perceptions and experiences from the process of collaborative e-assessment in SNS. The quantitative data about the needs informed the design of the SNS community in terms of the pedagogical strategies and tactics. The qualitative analysis resulted in rich description of students' perceptions pointing to the core themes penetrating the data analysis: the importance of active teacher's role in correcting mistakes; the effectiveness of peer-review in providing examples; the improved writing skills as a result.

Designing and deploying into teaching such learning settings is an important process and must be carefully planned and masterfully orchestrated because new innovative teaching methods require new pedagogical approaches for an effective deployment [10, 11]. The findings of this design-based research enabled us to propose a model that would schematically describe the process of collaborative learning environment designed for e-assessment of writing. The model is underpinned by three key elements: materials and resources for teaching (content), learning activities (context), SNS based learning community (technology). The materials include the syllabus, the course book and academic writing materials (tests, assessment criteria, resource books with samples etc.). The activities comprise both a peer assessment and a formative assessment by the teacher which are conducted via a SNS based community. The function of the teacher is to select a reliable content, monitor and guide learners and enhance communication. "IELTS writing activator" is the third element of this model which was designed as an educational platform for teacher-students collaboration outside the classroom. An effective deployment of the model into teaching practice is dependent on certain conditions that must be created. To start with an educator should think about the rationale behind the deployment of this teaching practice. The SNS learning community is expected to address certain learning needs of students (for example, in this case the rationale is to improve academic writing through cooperative learning). The participants must be ready and willing to take part in the activities outside traditional classroom teaching. This small-scale research has provided the evidence that such learning activities are positively perceived by students due to several benefits they can bring: more training for academic writing, improved peer assessment skills, interpersonal communication skills, higher order thinking. However, some barriers and challenges must be considered when deploying this educational technology into teaching practices. The main problems center around psychological, language, technical and methodical factors [1; 2; 10]. The model can be presented by the table given below (table 1)

Table 1

The main features of the model of the collaborative learning and e-assessment process via SNS as an educational platform

Key elements	Conditions	Long-term benefits
Content (teaching materials)	- Accountability and reliability of the materials - Teacher's role - Educational needs	- Language competence - Personal development - Analytical and evaluative skills - Greater learners' autonomy
Context (learning activities)	Psychological, language, technical and methodical barriers	
Technology (SNS learning community)	- Rationale for deployment - Motivation and readiness of the participants	

In conclusion it is necessary to mention the fact that SNS were not initially designed for educational purposes. Despite this fact, SNS-based learning communities have been already deployed in educational domain at universities worldwide. The paper describes a research attempt to design, deploy and assess SNS as an educational platform to enhance academic writing of bachelor students. The research has resulted not only in the findings about students' attitudes and perceptions towards virtual learning mediated via SNSs but enables to describe schematically the learning processes and interconnectedness of different elements in collaborative e-assessment via a SNS community. The paper proved the importance of the teacher as an expert and a facilitator of such learning communities where students co- construct knowledge through active participation and collaboration. The findings of the research are likely to contribute to better understanding of how knowledge is generated in SNS learning communities when they are used as educational platforms for teaching and learning. The results of the research can be useful for educators, teachers and course designers who are actively involved in the field of technology enhanced learning.

Библиографический список

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Тихоновецкая И.П., Вьюн Н.Д. «Цифровой Форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения. *Вестник Мининского университета.* 2022; № 10 (2): 1.
2. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы. *Вестник Мининского университета*. 2022; № 10 (2): 5.
3. Akbari E., Pilot A., Simons P.R.J. Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. *Computers in Human Behavior*. 2015; № 48: 126–134.
4. Bennett R.E. Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2011; № 18 (1): 5–25.
5. Bikowski D., Vithanage R. Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology*. 2016; № 20 (1): 79–99.
6. Charman D., Elmes S. A computer-based formative assessment strategy for a basic statistics module in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*. 1998; № 22 (3): 381–385.
7. McConnell D. EBOOK: *E-Learning Groups and Communities*. McGraw-Hill Education (UK). 2006.
8. Hirvela A. Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL journal*. 1999; № 8 (2): 7–12.
9. Jaramillo J.A. Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*. 1996; № 117 (1): 133.
10. Ляшенко М.С., Минеева О.А. Методологические подходы к пониманию педагогической культуры в педагогических исследованиях. *Перспективы науки и образования.* 2018; № 5 (35): 10–17.
11. Romanova K.A., Lyshenko M.S. A participative approach to teaching and learning in higher school. *World Applied Sciences Journal*. 2012; № 20: 84–89.

References

1. Vajndorf-Sysoeva M.E., Tihonoveckaya I.P., V'yun N.D. «Cifrovoj Forsajt» – obrazovatel'naya praktika s konstruktorom kollektivnoj raboty v usloviyah gibridnogo obucheniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; № 10 (2): 1.
2. Voronina D.K., Shamov A.N. Professionalizaciya inoyazychnoj podgotovki studentov nelingvisticheskih vuzov: podhody, tehnologii, priemy i sposoby. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; № 10 (2): 5.
3. Akbari E., Pilot A., Simons P.R.J. Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. *Computers in Human Behavior*. 2015; № 48: 126-134.
4. Bennett R.E. Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2011; № 18 (1): 5-25.
5. Bikowski D., Vithanage R. Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology*. 2016; № 20 (1): 79-99.
6. Charman D., Elmes S. A computer-based formative assessment strategy for a basic statistics module in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*. 1998; № 22 (3): 381-385.
7. McConnell D. EBOOK: *E-Learning Groups and Communities*. McGraw-Hill Education (UK). 2006.
8. Hirvela A. Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL journal*. 1999; № 8 (2): 7-12.
9. Jaramillo J.A. Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*. 1996; № 117 (1): 133.
10. Lyashenko M.S., Mineeva O.A. Metodologicheskie podhody k ponimaniyu pedagogicheskoj kul'tury v pedagogicheskih issledovaniyah. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 5 (35): 10-17.
11. Romanova K.A., Lyshenko M.S. A participative approach to teaching and learning in higher school. *World Applied Sciences Journal*. 2012; № 20: 84-89.

Статья поступила в редакцию 03.05.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-43-45

Gerasimova K.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),*
E-mail: ksusha.gerasimova2011@yandex.ru
Miroshnikova D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: dollyfill56@gmail.com*

FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF FOREIGN-LANGUAGE PEDAGOGICAL DISCOURSE. In the article, the authors take into consideration both the educational and methodological significance of foreign-language pedagogical discourse. Moreover, the latter is connected with the formation of intercultural communication skills of participants of the educational process. Foreign-language pedagogical discourse is presented as a complex and integrative phenomenon that influences the formation of the communicative culture of modern representatives of the younger generation. During the analysis of the essential features of foreign-language pedagogical discourse, considerable attention is paid to the linguistic and extralinguistic conditions for the successful functioning of pedagogical discourse at a foreign language lesson. The authors characterize the key features of the speech portrait of a foreign language teacher and the most important features of the foreign language communicative educational environment. The authors regard the study of characteristic features of the text format of pedagogical discourse as promising areas for further research. Besides, they are about to analyze the most effective algorithms for improving the speech portrait of a modern foreign language teacher and characterize the system of professional and terminological vocabulary of foreign language pedagogical discourse.

Key words: **pedagogical discourse, foreign language lesson, intercultural communication, linguistic and cultural interaction, teacher's speech portrait**

К.Ю. Герасимова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург,*
E-mail: ksusha.gerasimova2011@yandex.ru
Д.В. Мирошникова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург,*
E-mail: dollyfill56@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В представленной статье авторы рассматривают учебно-методическую значимость иноязычного педагогического дискурса для формирования навыков межкультурного общения субъектов образовательного процесса. Иноязычный педагогический дискурс представлен как сложно организованный интегративный феномен, влияющий на становление коммуникативной культуры современных представителей подрастающего поколения. В ходе анализа сущностных характеристик иноязычного педагогического дискурса значительное внимание уделяется лингвистическим и экстралингвистическим условиям успешного функционирования педагогического дискурса на уроке иностранного языка. Авторы характеризуют ключевые черты речевого портрета учителя иностранного языка и наиболее важные особенности иноязычной коммуникативной образовательной среды. В качестве перспективных направлений дальнейшего исследования авторы видят изучение характерных особенностей текстового формата педагогического дискурса; анализ наиболее эффективных алгоритмов усовершенствования речевого портрета современного учителя иностранного языка; характеристику системы профессиональной и терминологической лексики иноязычного педагогического дискурса.

Ключевые слова: **педагогический дискурс, урок иностранного языка, межкультурное общение, лингвокультурное взаимодействие, речевой портрет учителя**

The urgent necessity of modern educational theory and practice is connected with the study of various types of institutional discourses, including the discourses of pedagogy as a means of understanding and designing modern pedagogical phenomena. In this regard, it is necessary to take into consideration pedagogical discourse (in particular, within the framework of foreign language classes) as a multifunctional phenomenon. It can be extremely useful for more adequate self-determination among the problems of general and higher education; for the search of both unused solutions and unaccounted conditions which can help to implement certain pedagogical ideas in a rather successful way. This will greatly contribute to the development of the theory and practice of modern Russian education at the federal and regional levels.

The relevance of studying pedagogical discourse as a multifunctional mechanism, as well as the process of its evolution, is associated with the progressive and important essence of this phenomenon. Pedagogical discourse is a kind of harmonizing pedagogical dialogue. If the latter is properly constructed, it will help the teacher to identify hidden reserves of students' personality, increase their intellectual and motivational activity, strengthen positive emotions from the educational process as a whole. Particularly, the study of effective mechanisms of the organization of pedagogical rhetoric in the process of teaching a foreign language is of great scientific interest for us in the framework of this article. Undoubtedly, this scientific direction has a rich potential for the development of intercultural communication skills. The latter is an integral part of the necessary features of any modern employee in many fields of activity.

Thus, the urgency of the problem predetermined **the purpose** of our study, namely: to characterize foreign-language pedagogical discourse as a phenomenon that functions in educational communication and contributes to the formation of intercultural communication skills among the participants of the educational process.

In accordance with the purpose of the study, we will highlight the following **scientific aims**: to analyze the development of pedagogical discourse from the standpoint of an integrative-systemic approach; to conduct a comparative analysis of the essential characteristics of the concept of "foreign-language pedagogical discourse"; to identify the most promising ideas about the basics of pedagogical rhetoric that may be in demand in the theory and practice of modern Russian education (in particular, as a part of a foreign language lesson).

The scientific novelty of the research lies in the fact that the social significance of the problem of teaching the basics of pedagogical rhetoric to future representatives of the teaching profession (in particular, teachers of a foreign language) *is substantiated*; it *is also proved* that the competent construction of foreign-language pedagogical discourse contributes to the achievement of students' progressive educational results at a foreign language lesson (formation of variability of thinking; intensification of the learning process; formation of intercultural communication skills and key competen-

cies; comprehensive personal development; formation of a new type of student's personality; systematization of students' educational and cognitive activity; formation of the personality who is capable of productive educational and scientific communication); the fundamental ideas of pedagogical rhetoric within the framework of a foreign language lesson format (organization of subject-subject relations between a teacher and a student; elimination of "dryness" and formalism in teaching; development of activity independence and cognitive activity of students; extensive use of search and research methods in the educational process; the embodiment of artistic and playful forms of learning; synthesis of artistic and aesthetic components; joint creative activity of students with minimal participation of the teacher) *are characterized*, which *expands* the theoretical foundation of pedagogical theory and practice.

In this regard, we believe that **the practical significance** of this scientific work lies in the fact that the study of mechanism of effective organization of foreign language communicative space within the framework of pedagogical discourse will determine the successful solution of strategic objectives of the state educational policy. The latter are reflected in the State Program of the Russian Federation "Development of Education", in the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025, in the Federal State Educational Standards of General Education. These normative documents indicate the need for the development of education focused on the formation of a creative socially responsible personality, which is a portrait of a school graduate, actively and purposefully exploring the world, realizing the value of education and science, labor and creativity for a person and society, motivated for creative activity. In addition, the provisions and conclusions of the presented research can be used in determining the priority directions of modernization of Russian vocational pedagogical education, introducing into its contents new ideas for training future teaching staff, taking into account the classical canons of rhetoric and progressive trends in such areas of scientific knowledge as linguomethodics, cognitive theory of discourse, pedagogical linguistics, discursive pragmatics, socio-cultural linguistics.

Currently, there is a sufficient number of studies of various types of discourse, mainly in the context of modern linguistics, semiotics and philosophy (V.A. Andreeva, N.D. Arutyunova, R. Barth, T.B. Gulyar, V.I. Karasik, Yu.V. Shcherbinina, etc.). However, an important part of humanitarian knowledge, where the issues of oral and written text play a great role, is pedagogy. Such kind of situation takes place because it is connected with the verbal interaction of a teacher and a student that is the basis of the process of educating and teaching a person. The improvement of the speech aspect of pedagogical communication is possible when the study of the teacher's speech is carried out from the standpoint of an interdisciplinary approach. It is the integration of pedagogical and philological knowledge that will allow the most complete and multifaceted description of pedagogical discourse to exist.

It is worth noting that modern scientific groups of authors (for example: E.V. Komleva, K.Yu. Gerasimova, D.V. Miroshnikova [1]) consider the problem of pedagogical discourse in the framework of training future teachers (in particular, teachers of a foreign language). The discursive competence of a teacher is considered as the central concept, the formation of which, according to scientists, should begin at the stage of university training of future teachers. In addition, researchers pay their attention to the nomenclature of pedagogical communicative skills.

The existence of pedagogical discourse in the context of the educational space is directly related to such sciences as Pedagogy, Sociology, Psychology, Methods of teaching the subject. It should be noted that discursive aspects of these sciences are manifested in the strategy and tactics of pedagogical communication, in the development by the teacher of some techniques and means of influencing the student during pedagogical communication, in mastering discursive cliched forms of greetings, farewells, censure, as well as optimal effective forms of harmonization of the educational process.

In the context of the problem under consideration, dissertation studies of pedagogical and linguistic orientation are of great scientific interest. In these works the main concepts in the field of educational and Internet discourses are analyzed and compared [2]; the main research approaches to pedagogical discourse are analyzed and, moreover, its axiological character is justified, in addition, the model of the English-language popular scientific pedagogical discourse is recreated [3].

Due to the fact that discourse and pedagogical discourse, in particular, are the objects of interdisciplinary researches, we can state the ever-increasing interest of modern scientists from various fields of knowledge in this phenomenon.

In the modern scientific world, there is a progressive vision of the role of pedagogical discourse for the formation of the personality of each student, taking into account the peculiarities of the modern educational space and its participants (active introduction of distance and mixed education formats, increased orientation to the personal development of representatives of generations Z and Alpha, the need to enrich the methodological tools of modern education, overcoming the so called "one-dimensionality" of students' thinking).

In this regard, pedagogical discourse should be perceived as a single field of emotional and intellectual interaction between the teacher and the student, implemented in the educational process through a system of methods of pedagogical interaction during the pedagogical process. Special emphasis is placed on the formation of a speech portrait of future teachers (in particular, foreign language teachers) in the process of their training at a pedagogical university, which will ensure harmonious and successful educational and scientific interaction with students both within the framework of pedagogical practice and in the process of future professional activity. The role of the teacher in pedagogical discourse largely consists in arousing and supporting students' interest in intellectual and verbal interaction.

The effectiveness of building a foreign-language pedagogical discourse in order to form intercultural communication skills also depends on the extent to which the teacher takes into account the psychological and emotional-intellectual characteristics of students. In addition, the importance is given to the ability of the teacher to show emotional stability and systematically maintain a positive emotional background in the process of pedagogical discourse. That is, extralinguistic conditions for the implementation of pedagogical discourse are of great importance. As an effective means of improving and correcting the speech behavior of future representatives of the teaching profession, the introduction of special communicative and speech tasks and rhetorical tasks into the educational process of pedagogical universities acts. That is, the pedagogical discourse is characterized by the manifestation of the individual speech style of the teacher. The speech behavior of a future foreign language teacher is designed to stimulate a variety of emotional and intellectual states in students, such as educational guess, interest, doubt, surprise, etc.

In general, foreign-language pedagogical discourse should be interpreted as a speech-thinking activity, which is verbalized in its essence and is implemented in a comprehensive speech portrait of the teacher. The latter implies a duality of sociolectical and idiolectical elements and, accordingly, includes not only linguistic, but also extralinguistic components. That is, the speech portrait of a teacher is built in two directions and reveals his identity not only as a representative of a certain social and age group, but also demonstrates his/her personal characteristics.

Based on the definition of discourse as "an objectively existing verbal-symbolic structure accompanying the process of socially significant interaction of people" [4, c. 8], we believe that pedagogical discourse is a complex and multifaceted phenomenon existing in the professional and pedagogical sphere of activity, implemented by participants in educational relations with linguistic and cultural experience of professional interaction and motives communication.

According to T.I. Vostrikova, pedagogical discourse is a kind of status-oriented discourse, if participants have status-role characteristics, a communicative purpose of utterance, priority values and leading strategies in a common chronotopic (place and time) space [5, c. 65].

The main communicative goal of pedagogical discourse, according to T.I. Vostrikova, is "socialization of a new member of society" [5, c. 67]. It is in communication that the intellectual and emotional properties of the student's personality are formed (attention stability, observation, memory, analytical abilities, imagination, volitional qualities) and the personal qualities of the teacher are improved. Consequently, pedagogical discourse can be considered in the didactic-axiological aspect as a conductor of moral, aesthetic, social and instrumental values from the teacher to the learner.

It is important that a moral educational environment of a foreign language lesson should be created on the base of a certain moral and psychological ground, supported by a set of organizational, managerial, methodological and psychological measures. In this case, a favorable atmosphere is created for the development of the spiritual and moral qualities of students, their potential for the disclosure of abilities for intercultural communication.

The speech of participants in the educational process is also influenced by the value orientations of participants in foreign-language pedagogical discourse, so, the principles of humanistic pedagogy based on dialogue for the exchange of thoughts and meanings, built on the ideas of the humanistic paradigm of education about the upbringing of a free, moral personality, are the basis of teacher-student interaction. It is important that such an environment in a foreign language lesson contributes to the formation of certain values among both students and teachers. Among such values: moral values of society, special values of pedagogical ethics, observance of social and cultural traditions, knowledge about the laws of society and nature. In addition, the contents of the basic concepts of pedagogical discourse are revealed, such as life, freedom, truth, humanism, beauty, fatherland, labor, knowledge [6].

The formation of a morally high value worldview of students is largely determined by the spiritual culture and communicative teachings of a foreign language teacher, which determines his/her communicative competence. The value attitude of the teacher to the process of education, training and communication is due to:

– the teacher's understanding of the status and role characteristics of participants in educational relations within the framework of a foreign language lesson;

– the role of the student in these relationships;

– creating an atmosphere of cooperation and mutual assistance between partners in intercultural communication;

– using the possibilities of a foreign-language educational environment and learning tools for the formation and development of the student's personality.

The axiological component of pedagogical discourse, according to V.I. Karasik, is conditioned by the following strategies:

1) explanatory strategy – the communication of certain information to a person, the transfer of ideas, knowledge, opinions;

2) evaluation strategy – represents the teacher's ability to evaluate events, circumstances, subjects of communication or participants in educational relations. In this case, the teacher acts as a translator of the norms of society, which allows him to set the parameters of the conditional assessment scale;

3) controlling strategy – includes teacher feedback with students, maintaining contact with communication participants, conducting a survey, testing, as well as performing actions aimed at forming responsibility and discipline of students;

4) the facilitating strategy manifests itself in the support and correction of the student, i.e. the creation of optimal conditions for the formation of a person's personality. This strategy is expressed in the form of a positive attitude towards the addressee;

5) the organizing strategy consists in joint actions of communication participants: for example, etiquette moves of pedagogical discourse (greetings, addresses, signs of attention), also directive moves ("Open your exercise-books!"), training and game statements both in the classroom and during extracurricular activities [7, 209].

Foreign-language pedagogical discourse is born and functions in pedagogical interaction, which is defined as the process of joint activity of participants in the educational process who act as partners in foreign-language communication in a particular speech and pedagogical situation. The obligatory components of intercultural speech interaction within the framework of foreign-language pedagogical discourse are the purpose and the presence of the value aspect of the speech of participants in the pedagogical process. That is, the success of building linguistic and cultural interaction is influenced by both the content side and the form of speech behavior. For example, within the framework of the format of a foreign-language pedagogical discourse, it may be quite natural to change or alternate communicative functions and tasks: from informative to appellative and vice versa. In addition, there are various types of interaction used in foreign language pedagogical discourse: psychological, social, interpersonal; education, influence, cooperation, communication, support, manipulation, etc., which means that any communicative situation is determined by the type of pedagogical interaction, since it is determined by a communicative task with a given content, methods of speech expression, the intended reaction of the interlocutor, as well as the environment that allows the speech plan to be fully realized.

Based on the analysis carried out, the following **conclusion** can be made that the rich potential created in the works of scientists and teachers for the study of pedagogical discourse in its various interpretations is of lasting value for the development of modern Russian science, pedagogical theory and educational practice.

The following can be identified as **promising lines** of further research: the study of the characteristic features of the text format of pedagogical discourse (using the example of technological maps and lesson summaries, protocols of parent meetings); analysis of the most effective algorithms for improving the speech portrait of a modern teacher of various levels of education; the study of the relationship between gender characteristics and communicative behavior of a teacher; identification of effective communicative strategies in preparing students of pedagogical universities for pedagogical practice; analysis of the system of professional and terminological vocabulary of pedagogical discourse.

Библиографический список

1. Комлева Е.В., Герасимова К.Ю., Мирошникова Д.В. Формирование лингво-коммуникативной компетентности обучающегося в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогические науки». *Вестник педагогических наук.* 2021; № 5: 7–12.
2. Танчук А.С. *Дискурсивные характеристики англоязычных вебинаров по обучению английскому языку*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Самара, 2021.
3. Нерсесян Г.Р. *Функциональная модель англоязычного научно-популярного педагогического дискурса: лингвоаксиологический аспект*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пятигорск, 2021.
4. Седов К.Ф. *Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции*. Москва: Лабиринт, 2004.
5. Вострикова Т.И. Профессионально-педагогический диалог на лингвистическую тему в «коммуникативном поле» педагогического дискурса. *Гуманитарные исследования.* 2010; № 4(46): 64–70.
6. Антонова Н.А. *Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Саратов, 2007.
7. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* Волгоград: Перемена, 2002.

References

1. Komleva E.V., Gerasimova K.Yu., Miroshnikova D.V. Formirovanie lingvo-kommunikativnoj kompetentnosti obuchayuschegosya v ramkah ukrupnennoj gruppy special'nostej «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki». *Vestnik pedagogicheskih nauk.* 2021; № 5: 7-12.
2. Tanchuk A.S. *Diskursivnye harakteristiki angloyazychnyh vebinarov po obucheniyu anglijskomu yazyku*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2021.
3. Nersesyan G.R. *Funkcional'naya model' angloyazychnogo nauchno-populyarnogo pedagogicheskogo diskursa: lingvoaksiologicheskij aspekt*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2021.
4. Sedov K.F. *Diskurs i lichnost': `evolyuciya kommunikativnoj kompetencii.* Moskva: Labirint, 2004.
5. Vostrikova T.I. Professional'no-pedagogicheskij dialog na lingvisticheskuyu temu v «kommunikativnom pole» pedagogicheskogo diskursa. *Gumanitarnye issledovaniya.* 2010; № 4(46): 64-70.
6. Antonova N.A. *Pedagogicheskij diskurs: rechevoe povedenie uchitelya na uroke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2007.
7. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002.

Статья поступила в редакцию 10.04.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-45-47

Mudraya T.F., *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: TFMudraya@fa.ru

TEACHING STUDENTS TO RENDER ENGLISH TEXTS AS A WAY TO DEVELOP THEIR CRITICAL THINKING SKILLS. The article deals with a problem of developing XXI century skills in students of higher education as a precondition to their success under present-day economic conditions. The author focuses on developing critical thinking skills, which are a key requirement to modern university graduates. A point is made that critical thinking approach should be applied to teaching all kinds of academic writing, and teaching article rendering in particular. A step-by-step algorithm is suggested to guide the students all the way through the text rendering process, from a preparation stage to the actual writing. The aim of every stage and the techniques involved in it are described in detail. The main groups of lexical and lexico-grammatical language means necessary to teach for successful text rendering are outlined. Fragments from students' papers are provided to illustrate the effectiveness of the suggested method.

Key words: **higher education, XXI century skills, critical thinking, text rendering**

Т.Ф. Мудрая, *канд. филол. наук, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,*
E-mail: TFMudraya@fa.ru

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

В статье затрагивается проблема развития «навыков XXI века» как необходимого условия подготовки специалистов с высшим образованием в условиях современной экономики. Основное внимание акцентируется на развитии критического мышления, владение которым является ключевым требованием к выпускникам современных вузов. Обосновывается необходимость обучения студентов академическому письму и, в частности, реферированию статей на английском языке с точки зрения развития у них навыков критического мышления. Описан поэтапный алгоритм действий по подготовке и выполнению реферирования текста, определены основные группы лексических и лексико-грамматических языковых средств, владение которыми необходимо для успешного выполнения данного вида работ. Статья проиллюстрирована фрагментами из работ студентов, демонстрирующими эффективность описанного подхода.

Ключевые слова: **высшее образование, «навыки XXI века», критическое мышление, реферирование текста**

У специалистов, работающих в сфере высшего образования, давно не вызывает сомнения тот факт, что подготовка профессионалов, способных построить успешную карьеру в современном динамичном, непрерывно меняющемся и развивающемся мире, не может ограничиваться обучением их узкопрофессиональным, техническим знаниям и навыкам. Актуальность темы настоящей статьи обусловлена тем, что в настоящее время жизненно необходимым является воспитание у студентов надпрофессиональных навыков, так называемых «навыков XXI века», по-другому ещё называемых англоязычным термином soft skills. Это те умения, которые дают человеку возможность продуктивно работать в самых разных отраслях экономики, меняя, если это необходимо, род или сферу деятельности, эффективно взаимодействовать с другими специалистами.

Не существует единого чёткого перечня таких навыков, однако среди важнейших из них как эксперты, так и работодатели неизменно называют критическое мышление. Способность критически мыслить подразумевает умение проанализировать и оценить ситуацию или проблему, установить взаимосвязь между идеями и явлениями, обоснованно сформулировать собственную позицию и аргументацию, рационально оценивать свои и чужие действия и суждения. Специалист, обладающий критическим мышлением, способен справляться с самыми разными задачами и проблемами, правильно расставлять приоритеты, быстро адаптироваться к новым условиям, выходить за рамки стереотипов, воспринимать новые идеи, принимать нестандартные решения, постоянно развиваться как личность и как профессионал, то есть делать всё то, чего требует от него современная глобализированная высокотехнологичная экономика [1; 2].

Именно поэтому формирование и развитие навыков критического мышления должно стать обязательным компонентом современного высшего образования независимо от области подготовки будущего специалиста. В идеале различные виды учебной деятельности, способствующие выработке таких навыков, должны быть интегрированы в каждый курс, начиная с самых ранних этапов обучения в вузе.

Научная новизна настоящего исследования заключается в обосновании возможности и необходимости отработки навыков soft skills в процессе обучения студентов реферированию англоязычных текстов. Целью статьи является продемонстрировать, каким образом реферирование текста может стать одним из способов развития навыков критического мышления в процессе преподавания английского языка в неязыковом вузе. Основная задача работы – описать алгоритм выполнения данного вида учебной деятельности, а практическая значимость заключается в универсальной возможности его применения студентами любой специальности с разным уровнем владения английским языком.

К сожалению, всё ещё нередко приходится сталкиваться с ситуацией, когда требования, предъявляемые к студентам относительно освоения ими того или иного предмета, сводятся к пониманию, запоминанию и последующему воспроизведению изученного материала. Между тем такие виды учебной деятельности едва ли способствуют формированию у обучающихся навыков критического мышления. Никто, безусловно, не отрицает, что знание и понимание – важнейшие мыслительные процессы, без которых невозможно обучение, и они предполагают сложную интеллектуальную работу, будь то изучение доказательства математической теоремы или освоение правил грамматики иностранного языка. Однако критическое мышление – это нечто большее, чем понимание чужих идей и освоение того, что создано другими.

Для иллюстрации обратимся к широко известной таксономии Б. Блума, представляющей собой иерархическую шестиуровневую модель мыслительного процесса от простых его видов к более сложным [3].



Рис. 1

Как видно из рис. 1, знание материала и его понимание занимают два нижних уровня пирамиды. Это когнитивные умения и навыки низшего порядка, связанные с усвоением информации. Но для критического мышления информация, поступающая извне, является лишь отправной точкой. Начинается же оно тогда, когда человек применяет освоенный материал к новым условиям и ситуациям (третий уровень «пирамиды» Блума – применение), анализировать его, то есть структурировать, находить логические связи, интерпретировать (четвёртый уровень – анализ), синтезировать на его основе собственный интеллектуальный продукт, например, эссе, доклад, проект (пятый уровень – синтез). Высший, шестой, по Блуму, уровень мышления предполагает критическую оценку материала, определение его полезности и значимости.

Навыки критического мышления можно развивать в рамках самых разных видов учебной деятельности, но, по мнению некоторых исследователей, наиболее эффективными для этой цели являются письменные работы [4]. Именно академическое письмо требует наибольших усилий по логической организации и чёткому формулированию своих мыслей. Работа, написанная студентом самостоятельно, предполагает и анализ исходного материала, и применение его к заданной ситуации для решения конкретных задач, и его критическая оценка и, наконец, создание оригинального, авторского продукта.

Теперь рассмотрим, как описанные ранее навыки критического мышления могут быть отработаны в рамках обучения студентов реферированию текстов на английском языке.

Реферирование, то есть краткое изложение содержания текста или статьи, является рутинным видом работы на занятиях по английскому языку. Однако многие преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда студенты выполняют такие задания поверхностно, не вникая в суть и логику статьи, не отличая приведённых в ней фактов от мнения и аргументов автора и зачастую даже забывая сформулировать основную мысль и вывод. Выполненные таким образом работы представляют собой лишь набор цитат из оригинального текста и никакого отношения к критическому мышлению не имеют. В процессе обучения реферированию студентов необходимо ознакомить с его основными принципами и правилами, следуя которым они научатся не просто правильно выполнять этот вид работы, но и отработать на практике ключевые навыки критического мышления.

Подготовка к реферированию статьи (текста) состоит из нескольких этапов. Первый из них подразумевает первичное прочтение статьи (текста) с последующей самостоятельной формулировкой её проблемы и основной идеи. Уже на этом этапе важно, чтобы студенты не компилировали цитаты из текста, а, анализируя его содержание и используя приёмы перефразирования, строили собственные предложения. На том же этапе проверяется общее понимание обучающимися содержания статьи.

Следующий этап работы заключается в анализе структуры исходного текста. Если объём статьи небольшой (1–2 страницы), то её деление на логические части, как правило, совпадает с делением на абзацы. В текстах размером более двух страниц встречаются смысловые части, состоящие из двух абзацев. В каждом абзаце (смысловой части) студентам предлагается выделить главную и второстепенную информацию. К главной относятся предложения, выражающие тезис (point), к второстепенной – его уточнение/разъяснение и подтверждение (explanation and evidence), а также примеры (examples). Для удобства и наглядности можно предложить студентам организовать эту работу в виде таблицы.

Таблица 1

	Paragraph 1	Paragraph 2	Paragraph 3	Paragraph n
Point				
Explanation/evidence				
Example(s)				

На этом этапе также важно, чтобы студенты не приводили прямые цитаты из оригинального текста, а использовали собственные формулировки, прибегая к навыкам перефразирования и сжатия информации. В качестве примера возьмём следующее предложение-тезис:

Although many people may have little experience in talking with an intellectually disabled person, and anticipate great difficulty in communication, there are common guidelines that can simplify the interaction.

При реферировании его содержание может быть сжато и перефразировано:

There are certain ways to make communication with mentally disabled people easier.

Кроме того, при обучении смысловому структурированию абзаца необходимо подготовить студентов к тому, что тезис не всегда бывает эксплицитно выражен в каком-то конкретном предложении. В таких случаях они должны уметь проанализировать и обобщить, то есть критически осмыслить информацию, содержащуюся в абзаце, после чего самостоятельно сформулировать его главную мысль. В качестве примера можно привести следующий отрывок:

Actually, the PR practitioner analyzes the organization's relationships with publics; evaluates people's attitudes and opinions toward the organization; assesses how company policies and actions relate to different publics; determines PR objectives and strategies; develops and implements a mix of PR activities, integrating them whenever possible with the firm's other communications; and solicits feedback to evaluate effectiveness.

(Arens W.F., Weigold M.F. "Contemporary Advertising and Integrated Marketing Communications", 15th Edition, 2017).

Данный абзац не содержит так называемое *topic sentence*, то есть предложение, выражающее его главную мысль. Поэтому студенту необходимо самостоятельно сформулировать её, ответив на вопросы:

1. Какова тема (topic) абзаца?
2. В чём суть (point) сказанного по этой теме в рамках данного абзаца?

Ответив на эти вопросы, он сможет верно выразить основную идею фрагмента: *A PR practitioner's job involves a range of responsibilities.*

Ещё одним важным навыком критического мышления, который можно и нужно отрабатывать и применять на стадии подготовки к реферированию статьи, является умение отличать фактическую информацию (fact) от мнения (opinion). Студенты должны научиться выделять в тексте предложения, содержащие цифры, даты, имена людей и названия мест, а также любую информацию, которая может быть подтверждена свидетельствами очевидцев или документально. Такая информация является объективной, или фактической (fact), в отличие от утверждений, содержащих заключения и оценку, то есть субъективное мнение (opinion). Необходимо ознакомить обучающихся с основным набором так называемых «сигнальных слов» (signal words) – лексических единиц, помогающими идентифицировать субъективную информацию в тексте. Прежде всего, это глаголы *think, believe, feel, suppose, presume, assume*; модальные глаголы *must, should, need, can, could, may, might*; словосочетания, содержащие слова *opinion, view, perspective*; наречия, отражающие ту или иную степень вероятности (*probably,(un) likely, really, possibly,* и т. д.); а также прилагательные, содержащие в своём значении оценочный компонент, например, *good (better, best), bad (worse, worst), greatest, (un)important,(un) interesting, (un)necessary, wonderful, brilliant*, и т. д. Для отработки навыка различения информации, отражающей факт или мнение, студентам необходимо предлагать фрагменты, содержащие оба эти типа, как, например, следующий:

How often do you check your phone? For many of us, our phone is an essential part of everyday life, but apparently we are spending an increasing amount of time checking it for information without being conscious of doing so.

Research in Helsinki shows that phone checking typically lasts less than 30 seconds on each occasion, and usually consists of opening a single application such as social media. The study also found many users check their mobiles throughout the entire day, and that what they check is often associated with particular contexts. For instance, when travelling to work or college, people tend to check their email; if they are bored, they get a quick update on the latest news.

Checking this frequently can become a habit, which some say can distract us from more important things. Others, though, believe that being able to obtain so much new information so quickly makes life far more interesting. (Peter May "Cambridge English First Trainer", 2nd edition, 2016).

В этом отрывке наглядно представлены оба типа информации. Во втором абзаце изложены факты, на что указывают фразы "*research in Helsinki shows*" и "*the study also found*", а также данные, выраженные в цифровой форме ("*30 seconds*"). Первый и третий абзацы содержат мнение, на что «сигнализируют» слова *apparently, essential, important, interesting, can, believe.*

В дальнейшем, при написании реферата статьи студенту необходимо будет эксплицитно отделять фактическую информацию от мнения, применяя соответствующие лексические средства. В качестве «сигналов» фактической информации, помимо цифр, дат, имён и названий, при реферировании рекомендуется использовать обороты *according to ___ (name/place/year)research/study/survey; as evidenced/indicated/observed/ demonstrated by; based on ___ (name/place/year) research/study/survey* и т. д., например:

***As indicated in 2010 study**, injuries were most frequently associated with leisure activity.*

*Facebook also attracts a better class of users than MySpace, **according to a research** published on the Internet **this year**.*

При передаче мнения автора текста используются глаголы *states*, *claims, thinks, believes, assumes, emphasizes, considers, points out, suggests, argues, doubts* и целый ряд других в зависимости от смыслового контекста. Например:

*The author **emphasizes** the importance of integrated marketing communications for developing and maintaining goodwill with the organization's publics.*

*The writer **doubts** the effectiveness of paid advertising in building the company's credibility.*

Последним этапом подготовки к реферированию текста является определение логических взаимоотношений между его основными идеями. Ключевыми типами таких отношений являются перечисление (дополнение), сравнение и противопоставление, причина и следствие, приведение примера [5] Студент, выполняющий реферирование, должен уметь определить эти связи и отразить их в своей работе.

Отношения перечисления и дополнения обычно имеют место, когда автор приводит ряд фактов, а также излагает последовательность аргументов или примеров, их подтверждающих. При реферировании такой тип связи необходимо «сигнализировать» словами-связками, такими как *first (of all), second (and so on), next, last, finally, moreover, in addition, furthermore, also* и т. д.:

Сравнение и противопоставление фактов и точек зрения должно сопровождаться связками типа *similarly*, *likewise, in the same way, but, however, nevertheless, although, in contrast (to), unlike, in spite of, despite, on the other hand* и т.д.

Причинно-следственную связь необходимо сигнализировать такими лексическими связками, как *since, thus, as a result, so, therefore, due to, because of, consequently,* а также используя в качестве подлежащего существительные *effect, result, consequence, reason, explanation,* или в качестве сказуемого глаголы *lead to, result in* и др.

Наконец, утверждение или аргумент от ***примера*** должны отделять такие лексические «сигналы», как *for instance, for example, such as, to illustrate.*

После того, как студенты выполнили все подготовительные, аналитические этапы работы с текстом, они приступают к его реферированию, то есть к синтезу на его основе собственного текста. В нём должны быть отражены и оформлены соответствующими лексико-грамматическими средствами все сформулированные на этапе подготовки ключевые идеи, аргументы, примеры и логические связи между ними. Работа, выполненная с соблюдением всех изложенных выше требований и рекомендаций, будет представлять собой логически связный и структурированный текст, отражающий суть и все основные положения исходной статьи, но при этом являющийся абсолютно самостоятельным интеллектуальным продуктом.

Ниже приведены фрагменты работ студентов, успешно справившихся с задачей. Жирным шрифтом в них выделены части, свидетельствующие о критическом осмыслении авторами работ исходного текста статьи.

***The author makes an attempt to define** three main goals of PR. The **first** one is building goodwill. **Secondly**, PR provides the positive outcome in times of crisis and it **also** establishes the company's reputation. <…> The author **emphasizes** that lack of PR strategy will lead to the weakening of brand equity.*

The author compares advertising and public relations and explains why public relations is usually the better approach for building credibility. While advertising reaches its audience through paid media, public relations messages are often not openly sponsored and are not reviewed and edited by the media. Therefore, the public trusts PR messages more readily. While advertising offers precision and control, PR activities offer greater credibility. However, PR objectives are not as easy to quantify as advertising objectives.

*After discussing the differences between advertising and public relations, the author makes a point that some companies still trust advertising more **because** it is more precise and easier to quantify. **However**, PR is much more credible especially in the times of crisis. **That is why** professionals try to combine the two approaches.*

Таким образом, реферирование текста, выполненное по описанному в настоящей статье алгоритму, является результатом осмысления, анализа и структурирования исходной информации, то есть применения навыков, являющихся неотъемлемой составляющей критического мышления.

Библиографический список

1. Tight M. Twenty-first century skills: meaning, usage and value. *European Journal of Higher Education.* 2021; Vol. 11, Issue 2: 160–174.
2. Абдильманова Д.Р. Классификация навыков 21-го века, приемлемых для внедрения в учебный процесс в рамках обучения английскому языку. *Вестник северо-казахстанского университета им. Манаша Козыбаева.* 2019. Available at: https://articlekz.com/article/33642
3. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook: *The Cognitive Domain. David McKay.* New York, 1956.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление? *Русский язык.* 2002; № 29. Available at: https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902
5. Нефёдова Л.Б. *Developing Academic Skills of Reading and Writing.* Москва: НИУ ВШЭ, 2012.

References

1. Tight M. Twenty-first century skills: meaning, usage and value. *European Journal of Higher Education.* 2021; Vol. 11, Issue 2: 160-174.
2. Abdil'manova D.R. Klassifikaciya navykov 21-go veka, priemlemyh dlya vnedreniya v uchebnyj process v ramkah obucheniya anglijskomu yazyku. *Vestnik severo-kazahstanskogo universiteta im. Manasha Kozybaeva.* 2019. Available at: https://articlekz.com/article/33642
3. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook: *The Cognitive Domain. David McKay.* New York, 1956.
4. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie? *Russkij yazyk.* 2002; № 29. Available at: https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902
5. Nefedova L.B. *Developing Academic Skills of Reading and Writing.* Moskva: NIU VSh`E, 2012.

Статья поступила в редакцию 02.05.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-48-49

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

VARIATIVE MODEL OF CIVIC EDUCATION IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION. The article discusses features of a variable model of civic education in the system of higher education, analyzes its structure and approaches to the civic education of students. The relevance of the problem under study is related to the important task of the higher education system – increasing the level of civic consciousness of students, developing their civic and social competencies. The task of the research is to determine the effectiveness of the application of a variable model of the process of civic education in the system of higher education. The research methods include literary review, generalization, analysis, comparison, testing, pedagogical experiment, analysis of students' project activities. The conducted experiment testifies to the effectiveness of the application of the variable model of the process of civic education in the system of higher education.

Key words: **civic education, variable model, students, efficiency, project**

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

ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности вариативной модели гражданского воспитания в системе высшего образования, анализируется ее структура и подходы к гражданскому воспитанию студентов. Актуальность исследуемой проблемы связана с важной задачей системы высшего образования – повышением уровня гражданского сознания обучающихся, развитием у них гражданских и социальных компетенций. Цель: определение эффективности применения вариативной модели процесса гражданского воспитания в системе высшего образования. Методы исследования: литературный обзор, обобщение, анализ, сравнение, тестирование, педагогический эксперимент, анализ проектной деятельности студентов. Опытно-экспериментальная проверка проводилась в Сургутском государственном университете в рамках изучения дисциплины «Основы проектной деятельности». Проведенный эксперимент свидетельствует об эффективности применения вариативной модели процесса гражданского воспитания в системе высшего образования.

Ключевые слова: **гражданское воспитание, вариативная модель, студенты, эффективность, проект**

В современном обществе актуальность проблемы гражданского воспитания определяется разрушением традиционных ценностей, а также обострением общественных противоречий в обществе. Исследователями разработано и предложено множество моделей в направлении гражданственности, определяющих личность и непосредственно влияющих на ее формирование и развитие. Вопросами гражданского воспитания занимались такие авторы, как Л.И. Никовская, И.В. Албутова, М.С. Сидорина и др. Практика применения в педагогической деятельности вариативной модели процесса гражданского воспитания изучена недостаточно, поэтому анализ степени разработанности проблемы исследования показал важность изучения такой модели в системе высшего образования.

Исходя из вышеизложенного, цель исследования – определение эффективности применения вариативной модели процесса гражданского воспитания в системе высшего образования.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– проанализировать концепции вариативной модели в педагогической деятельности;

– рассмотреть исследования о различных подходах в направлении гражданского воспитания;

– провести экспериментальную работу по определению эффективности вариативной модели процесса гражданского воспитания в системе высшего образования.

Методологическим основанием исследования являются идеи культурологического, антропологического, холистического и синергетического подходов, направленных на формирование гражданского воспитания личности. Методы исследования, использовавшиеся при написании настоящей статьи, включают литературный обзор, обобщение, анализ, сравнение, тестирование, педагогический эксперимент, анализ проектной деятельности студентов.

Научная новизна исследования состоит в разработке вариативной модели процесса гражданского воспитания в системе высшего образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты обогащают теорию и методику профессионального образования в области формирования гражданской компетентности в условиях проектной деятельности; дополняют и систематизируют представления о научных подходах и понятии вариативной модели гражданского воспитания.

Практическая значимость исследования состоит в том, что проведено исследование потенциальной эффективности вариативной модели, которое показало ее определенные преимущества.

Концепция вариативности в контексте политики означает допущение многообразия по политическим взглядам и идеологиям, в религиозной сфере – многообразие религий, в культурном направлении – многообразие культур, в обществе – множество непохожих личностей, в экономической деятельности – непохожесть рыночных субъектов, определяющая необходимость конкуренции.

Вариативный подход в педагогике предполагает использование разнообразия содержания образования и форм организации образовательного процесса [1]. Многообразие методов обеспечивает целостность и гармоничность познавательного процесса, формирование как специальных навыков и умений, так и мировоззренческих основ, соответствующих постнеклассической картине мира. По мнению автора, в постсоветской педагогике вариативность представляет собой замену господствовавшей ранее единой системе установок о человеке, допускавшей лишь «единообразие». В условиях, когда единый подход к обучению уже невозможен и не отвечает современным реалиям, применение вариативного подхода предоставляет возможность для обучения по принципу гибкости, индивидуализации, интегративности, структурированности (рис. 1).

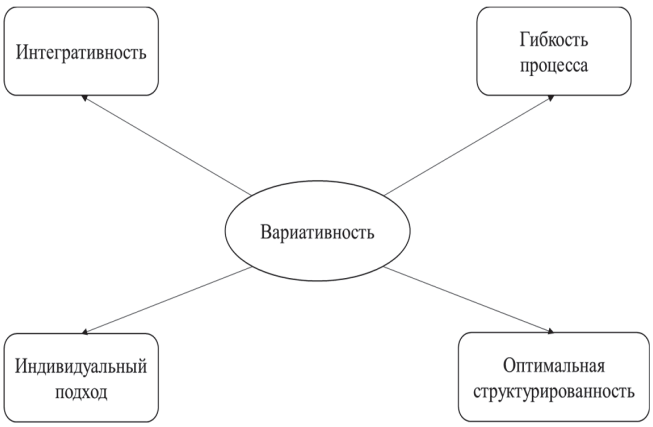


Рис. 1. Концепция вариативной модели в педагогической деятельности

В научной литературе встречаются исследования различных подходов в направлении гражданского воспитания.

В рамках культурологического подхода идея разнообразия культур является центральной для воспитания личности гражданина. Автор Л.В. Алиева выделяет в качестве интегрированного показателя деятельности педагога творчество [2]. В данном случае творческая деятельность рассматривается в качестве ценностно-целевой основы позиции педагога; содержания образовательной деятельности; качественных показателей личной результативности и социально-общественной, культурологической значимости. Достижение высоких качественных показателей социально-общественной, культурологической значимости результатов в отношении процесса гражданского воспитания, по сути дела, и является основной целью деятельности педагога при культурологическом подходе. С теоретической точки зрения важно и то, что культурологическая парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры, в данном случае – патриотических ценностей.

В рамках антропологического подхода процесс гражданского воспитания предусматривает создание условий для становления субъектной позиции его участников [3]. И здесь важны критерии субъектности, выделенные в ходе исследований Института психологии РАН: уникальность, свобода выбора и ответственность за него, сознательность [4]. При этом учитываются такие сущностные характеристики субъекта, как способность изменять окружающую действительность и себя в отношении к ней и реализация принципа развития.

Гражданское воспитание при данном подходе опирается на идею субъектности, характеризующуюся формами активности – проявление инициативы и ответственности [5]. Данная идея определяется рефлексивным способом существования, а также проявлением отношений и мыслей к объективной реаль-

ности, что отражается в преобладании самоопределения над обстоятельствами. С учетом такого фактора возможно определить следующий практический смысл антропологического подхода в гражданском воспитании: развитие субъектной позиции и личной ответственности. При практическом применении требуется совместное проектирование образовательной среды и личностно ориентированной парадигмы [3]. Последнее предполагает возможность использования деятельностных, дискуссионных, психологических, проблемно-поисковых, рефлексивных и игровых технологий, все из которых согласуются с концепцией вариативной модели при антропологическом подходе к гражданскому воспитанию [6].

Холистический подход проектирует содержание гражданского воспитания вокруг идеи о том, что человек – абсолютная ценность, который обладает свободой выбора содержания образования (гражданского воспитания). На практике это предполагает выбор обучающимся образовательной траектории. С теоретической точки зрения данный подход опирается на идею интеграции обучения и воспитания и в целом на принципы вариативности (сочетание гибкости, интуиции, образного мышления и др.).

Синергетический подход опирается на теорию фракталов, т.е. человек является открытой системой, способной к саморегуляции и самоорганизации. Данное утверждение означает:

– согласование условий функционирования подсистем, входящих в воспитательную систему (в пространстве и во времени);

– выделение ведущего звена в процессе гражданского воспитания;

– внешние управляющие воздействия на систему должны быть конгениальны внутренним автоколебаниям системы [7].

Иными словами, синергетический подход в рамках вариативной модели рассматривается как система педагогического образования и современного общества в качестве коэволюционирующих и взаимосвязанных систем, например, интеграция с различными интерактивными педагогическими методами [8].

Таким образом, рассмотренные подходы являются достаточно гибкими, что обеспечивает их совместимость с концепцией вариативной модели гражданского воспитания в системе высшего образования. Данные подходы к гражданскому воспитанию в проведенном исследовании объединены в рамках вариативной модели процесса гражданского воспитания в системе высшего образования.

Опытно-экспериментальная работа нашего исследования заключается в определении эффективности вариативной модели процесса гражданского воспитания в системе высшего образования. В проведенном эксперименте студенты 1–2 курсов педагогического направления в рамках изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» были распределены на две группы по 14 человек в каждой (контрольная и экспериментальная). Первая группа готовила проект по гражданскому воспитанию по классической модели в рамках изучаемого предмета, что предполагало представление результатов проектной деятельности по определенной структуре – выбор методов генерации идей, определение этапов проектной деятельности, подготовка презентации и защита проекта. Второй группе была предоставлена преподавателем возможность выбора студентами рассмотренных выше подходов.

Экспериментальная группа в рамках антропологического и культурологического подходов разработала проект «Школа гражданского просвещения», ориентированный на решение ряда важных задач в становлении жизненной гражданской позиции подрастающего поколения, среди которых выделим следующие: создать организационно-педагогические условия обеспечения эффективности процесса гражданского самоопределения и самореализации личности обучающегося в непрерывной системе образования; выстроить систему мероприятий (онлайн-лекции, конференции, мастер-классы, круглые столы, социальные практики и др.), направленных на популяризацию достижений отечественной науки и российских ученых, способствующих развитию гражданского общества и повышению качества и уровня его жизни. Проект рассчитан на участие в нем педагогов, студентов и школьников из трех регионов Российской Федерации (г. Сургут, г. Донецк, г. Самара) с целью развития стратегии организации целенаправленного взаимодействия молодежи с окружающей социальной средой в условиях гражданского общества. При реализации проекта педагоги и студенты – будущие педагоги в роли наставников должны обладать способностью мыслить нестандартно и глубоко, навыками сотрудничества и социального и культурного интеллекта, умением работать с современными средствами массовой информации.

Итоги эксперимента оценены в итоговом тестировании, включавшем в себя 15 вопросов теоретического и практического характеров, ответы на которые позволяют оценить уровень сформированности гражданской компетентности. Его результаты, оцененные по 5-балльной шкале, отражены на рис. 2.

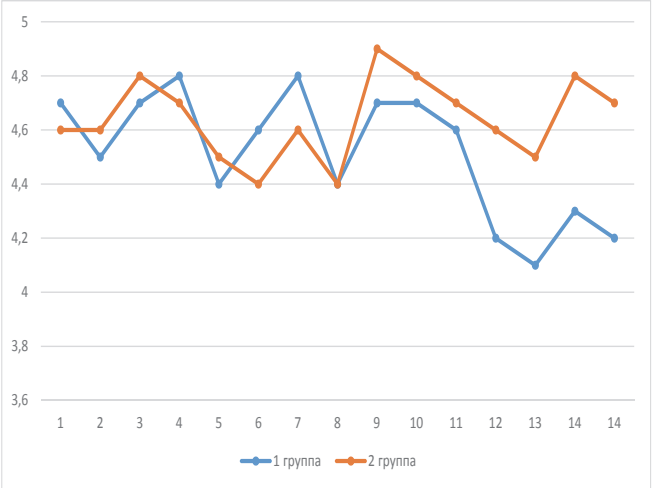


Рис. 2. Результаты тестирования (в баллах)

Средний балл по итогам тестирования первой группы составил 4,51, у второй группы – 4,64. Результаты у второй группы оказались выше результатов первой группы на 2,88%.

Вариативная модель гражданского воспитания позволяет объединить в себе множество подходов (культурологический, антропологический, холистический, синергетический и др.). В практической деятельности данное разнообразие предоставляет свободу участникам образовательного процесса, позволяет выбрать наиболее эффективный в каждом конкретном случае подход, что делает вариативную модель достаточно гибкой. Проведенный эксперимент свидетельствует об эффективности применения вариативной модели процесса гражданского воспитания в системе высшего образования.

Библиографический список

1. Синицина И.А. Вариативность как системообразующий концепт постнеклассической образовательной парадигмы. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 3: 93.
2. Алиева Л.В. Культурологический подход к воспитанию – ценностная основа и перспектива развития учреждений дополнительного образования детей в системе образования. *Педагогическое искусство*. 2017; 1: 95–104.
3. Малкова И.Ю., Фахретдинова А.П. Основные подходы к содержанию и организации гражданского образования и воспитания. *Сибирский педагогический журнал*. 2017; № 4: 32–39.
4. *Субъект, личность и психология человеческого бытия*: монография. Москва: Институт психологии РАН, 2005.
5. Никовская Л.И. Гражданское общество и гражданское сознание (ценностно-мотивационный аспект). *Вестник Института социологии*. 2015; № 12: 140–155.
6. Вербах Л.С., Иванникова В.В., Кузнецова А.Я. Личностно-ориентированная парадигма в системе высшего образования. *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск: Зебра, 2022; Ч. 2.
7. Масленникова В.Ш., Сутугин Н.Н. Синергетический подход к воспитанию. *Казанский педагогический журнал*. 2007; № 4: 95–98.
8. Гущин А.В., Филатова О.Н. Синергетическая методология как модулятор перспективной системы педагогического образования. *Фундаментальные исследования*. 2013; Ч. 5, № 8: 1187–1192.

References

1. Sinicina I.A. Variativnost' kak sistemoobrazuyuschij koncept postneklassicheskoj obrazovatel'noj paradigmy. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 3: 93.
2. Alieva L.V. Kul'turologicheskij podhod k vospitaniyu – cennostnaya osnova i perspektiva razvitiya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v sisteme obrazovaniya. *Pedagogicheskoe iskusstvo*. 2017; 1: 95-104.
3. Malkova I.Yu., Fahretdinova A.P. Osnovnye podhody k soderzhaniyu i organizacii grazhdanskogo obrazovaniya i vospitaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; № 4: 32-39.
4. *Sub`ekt, lichnost' i psihologiya chelovecheskogo bytiya*: monografiya. Moskva: Institut psihologii RAN, 2005.
5. Nikovskaya L.I. Grazhdanskoe obschestvo i grazhdanskoe soznanie (cennostno-motivacionnyj aspekt). *Vestnik Instituta sociologii*. 2015; № 12: 140-155.
6. Verbah L.S., Ivannikova V.V., Kuznecova A.Ya. Lichnostno-orientirovannaya paradigma v sisteme vysshego obrazovaniya. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovacii*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s distancionnym i mezhdunarodnym uchastiem. Ul'yanovsk: Zebra, 2022; Ch. 2.
7. Maslennikova V.Sh., Sutugin N.N. Sinergeticheskij podhod k vospitaniyu. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; № 4: 95-98.
8. Guschin A.V., Filatova O.N. Sinergeticheskaya metodologiya kak modulyator perspektivnoj sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; Ch. 5, № 8: 1187-1192.

Статья поступила в редакцию 24.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-50-59

***Omarov O.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: omar-kadi@yandex.ru*
***Borlakova B.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: borlakova.magomedovna@yandex.ru*
***Novikova N.B.**, senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nea-85@mail.ru*

FORMATION OF THE TEACHER'S DIDACTIC CULTURE IN THE STRUCTURE OF UNIVERSITY BACHELOR'S DEGREE TRAINING IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS. The paper considers a problem of formation of the didactic culture of future teachers. The purpose of the article is to develop and experimentally substantiate the model, methodology and technology of the formation of didactic culture among future teachers on the example of the training of physical education students of a pedagogical university, the analysis of its effectiveness based on the compiled criteria and indicators of readiness for didactic activity. A generalized characteristic of the structural components of the model of the formation of the didactic culture of future physical education teachers is given, which includes motivational-value, creative-cognitive, design and technological components. The results of the study are presented, which confirm the effectiveness of the developed experimental model of the methodology and technology for the development of didactic culture. Based on the analysis of the results of the study, reasonable conclusions are formulated.

Key words: **didactic training, didactic culture, modeling, educational and professional activities, standard and creative tasks, teaching technology, active teaching methods**

***О.М. Омаров**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: omar-kadi@yandex.ru*
***Б.М. Борлакова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: borlakova.magomedovna@yandex.ru*
***Н.Б. Новикова**, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: nea-85@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В СТРУКТУРЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В работе рассматривается проблема формирования дидактической культуры будущих учителей. Цель статьи заключается в разработке и экспериментальном обосновании модели, методики и технологии формирования дидактической культуры у будущих учителей на примере подготовки студентов-физкультурников педагогического вуза, анализе ее эффективности на основе составленных критериев и показателей готовности к дидактической деятельности. Дается обобщенная характеристика структурных компонентов модели формирования дидактической культуры будущих учителей физической культуры, которая включает в себя мотивационно-ценностный, креативно-когнитивный, проектировочный и технологический компоненты. Представлены результаты исследования, которые подтверждают эффективность разработанной экспериментальной модели методики и технологии развития дидактической культуры. На основе анализа результатов проведенного исследования сформулированы обоснованные выводы.

Ключевые слова: **дидактическая подготовка, дидактическая культура, моделирование, учебно-профессиональная деятельность, типовые и творческие задания, технология обучения, активные методы обучения**

Рассмотрение проблем профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях всегда отличалась высокой актуальностью. В аспекте нашего рассмотрения – профессиональной подготовки педагогических кадров – актуальность проблематики определяется требованиями по ФГОС ВО к современным выпускникам высшей педагогической школы, которые неуклонно повышаются [1; 2; 3]. Необходимым условием в развитии системы профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов является целенаправленная организованная работа по формированию у выпускников компонентов *дидактической культуры*.

Профессиональная подготовка педагога должна быть напрямую ориентирована на эффективное использование потенциала профильных учебных дисциплин, что требует от системы высшего образования качественно по-новому подойти к проблеме обучения будущего учителя, с опорой на теорию и методологию профессионального мастерства. При этом процесс формирования дидактической готовности педагога выступает составной частью процесса его профессиональной подготовки. Совершенствование дидактической подготовки учителя, соответственно и формирования его *дидактической готовности*, рассматривается как одно из решающих условий научно обоснованного построения учебного процесса, повышения производительности педагогического труда [4; 5; 6].

Обучающая профессиональная деятельность педагога является сложным и многогранным процессом, требующим умений комплексного владения дидактическим инструментарием в рамках реализуемого целостного дидактического процесса. Это предусматривает формирование, в частности у студентов-бакалавров педагогического образования в период обучения в вузе, *дидактической культуры* как операциональных компетенций дидактического проектирования учебного процесса, предполагающей овладение совокупностью знаний, умений, навыков, способов деятельности: *когнитивными, проектно-технологическими, коммуникативными, и контрольно-оценочными* [7; 8; 9].

Таким образом, качество высшего педагогического образования определяется способностью осознания учителем своих профессиональных возможностей, диагностичной формулировки целей и задач своей профессиональной деятельности, определения содержания обучения, подбора оптимальных методик и технологий его реализации. При этом профессионально-дидактическая культура учителя проявляется в постоянном развитии (совершенствовании) его дидактических способностей, умений, навыков и их реализации через творчески продуктивную профессиональную деятельность.

Каждое конкретное занятие в системе любой преподаваемой в вузе дисциплины отражает профессиональную культуру самого процесса обучения – *дидактическую культуру*: т. е. содержание предмета обучения включает в свой состав культуру самого дидактического процесса. Основные недостатки в практике профессионально-дидактической подготовки выпускников высшей педагогической школы проявляются, прежде всего, в несовершенстве применения приобретенных дидактических знаний, невысоком уровне и качестве сформированности педагогического умения целостной дидактической деятельности молодого учителя. Отмеченные слабые «звенья» в дидактической подготовке педагога связаны с содержанием преподаваемых дидактико-ориентированных профильных дисциплин; формами организации учебно-познавательной деятельности обучаемых; дидактическими технологиями и методами; средствами обучения, контроля и оценки, используемыми в процессе преподавания практических дисциплин и прохождения студентами учебных и педагогических практик [10; 12; 13]. В итоге мы получаем низкий результат в качественных и количественных показателях сформированности дидактической культуры, определяющей эффективность педагогической деятельности учителя, соответственно, говорить о возможности с первых дней эффективного, качественного «включения» выпускника педагогического вуза в учебный процесс в условиях реальной образовательной практики в школе едва ли возможно.

Необходимость преодоления создавшихся противоречий между достигнутым уровнем дидактической компетентности «среднестатистического» выпускника-бакалавра и современными требованиями, предъявляемыми к высшему педагогическому образованию; между необходимостью внесения серьезных корректив в процессе формирования профессионально-дидактической культуры педагога и путями практического процесса ее формирования в образовательном процессе профильных дисциплин, позволяющих на основе модели и практических рекомендаций успешно решать эту сложную и важную задачу, является стержневой проблемой, в том числе в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования *физкультурных профилей обучения*.

Теоретическое изучение и обобщение материалов научно-методической литературы и наш опыт практической работы в высшей школе показали, что организация профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, адекватной современным требованиям высшего педагогического образования, должна обеспечить ее эффективность как с позиции формирования структуры и содержания социально значимых видов педагогической деятельности, так и, в частности, ее дидактической составляющей, определяющей возможности учителя в реализации закономерностей и принципов обучения, активизации процесса

формирования дидактической готовности выпускника-бакалавра к профессиональной деятельности [14; 15; 16].

В то же время выявленные противоречия в практике профессионально-дидактической подготовки бакалавров физкультурно-педагогического образования, приводящие к негативным последствиям, проявляющиеся в аспекте процессов формирования принципиально значимых личностных качеств в структуре дидактической культуры будущих педагогов, свидетельствуют о необходимости поиска новых путей решения указанной проблемы в направлении ее положительного разрешения.

Здесь, кроме отмеченных выше, следует отметить противоречие между целостностью системы профессиональных задач, решаемых учителем физической культуры в процессе дидактической деятельности на уроках в общеобразовательной школе, и их фрагментарным изучением посредством реализации в ходе преподавания отдельных профильных дисциплин спортивно-педагогического цикла. Это выражается, в том числе, в слабых связях между отдельными спортивно-педагогическими дисциплинами, в подготовке бакалавра не к целостной будущей дидактической деятельности в системе школьных уроков физической культуры, а лишь овладением на практических занятиях отдельными *дидактическими действиями* (при изучении методик обучения спортивным двигательным действиям).

Практика подготовки учителей физической культуры в высшей школе показывает, что основной проблемой, связанной с формированием предметной (конкретной дисциплиной) дидактической готовности студента, является создание оптимальных условий обучения, при которых, во-первых, в дидактической деятельности преподавателя наблюдается аргументированность действий (в выборе дидактических средств и методов, форм организации учебной деятельности и т. д.), студенты активно включены в учебный процесс (проводят собственный анализ услышанного, наблюдаемого, усваиваемого и осваиваемого); во-вторых, возможно успешно осуществлять смысловое соединение междисциплинарных дидактических (методических, проектно-технологических) знаний и умений в решении студентами практико-ориентированных заданий, в которых четко просматриваются межпредметные «дидактические контуры» будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что для успешного формирования дидактической компетентности будущему педагогу необходим опыт участия в соответствующей деятельности. Студент непосредственно должен быть включен в процессы *дидактического творчества* на основе проективно-технологической деятельности: создание и реализация (на учебно-практических занятиях) созданных им «проектов» по решению дидактических заданий. Мы полагаем, что чем больше таких «проб» будет предоставлено и совершено студентами за период обучения в вузе, тем лучше. При этом речь идет о формировании у бакалавров дидактической культуры не только на практических занятиях в ходе освоения предметного содержания спортивно-педагогических дисциплин, но и во внеурочной деятельности, в ходе прохождения педагогических практик.

В частности, проведенный нами в 2021 году эмпирический анализ реального состояния преподавания спортивно-педагогических дисциплин на факультетах *физической культуры и безопасности жизнедеятельности* и *физической культуры и спорта* ДГУ, а также наши наблюдения в ходе прохождения студентами указанных факультетов педагогических практик на базе общеобразовательных школ г. Махачкалы показали слабость функционирующей на кафедрах факультетов модели дидактической подготовки будущего педагога и механизмов ее реализации в образовательном процессе в структуре профильных дисциплин.

Результатом этого являются разрозненность и низкий уровень сформированных у студентов дидактических знаний, умений, навыков, что обусловлено неравномерностью распределения (по количеству, уровню и качеству) дидактико-ориентированных заданий, используемых преподавателями на занятиях профильных дисциплин, – «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Спортивные игры». При этом возникающие затруднения у студентов в практико-ориентированной учебной деятельности (при решении дидактических задач) связаны, прежде всего, с *проектированием* и *реализацией* дидактических заданий, представляющих собой непосредственно предметную область будущей профессиональной деятельности учителя физической культуры: отбор учебного материала (содержание обучения) и средств обучения, выбор и реализация продуктивных методов и технологий обучения, форм организации учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Кроме того, следует отметить, что у значительной части преподавателей нет четких критериев измерения и оценки уровня и качества сформированности дидактической компетентности студента с учетом новых требований к квалификации выпускника-бакалавра физкультурных профилей подготовки, что не позволяет сформировать объективную картину развития дидактических знаний и умений как фактора развития дидактической культуры будущего педагога.

Необходимость разрешения выявленных противоречий между достигнутым уровнем профессионально-дидактической подготовленности выпускников физкультурных факультетов и современными требованиями общества к профессиональной подготовке учителя физической культуры; между необходимостью внесения серьезных корректив в процесс формирования дидактической компетентности специалиста по физической культуре и спорту и современной образовательной практикой ее формирования в высшей школе, характеризующиеся отсутствием модели и практических рекомендаций по данной проблеме, определяет актуальность нашего исследования.

Цель исследования заключается в разработке и научном обосновании модели, методики и технологии формирования дидактической культуры у бакалавров факультета физической культуры и спорта как составной части профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физической культуры в структуре образовательного процесса спортивно-педагогических дисциплин.

Объект исследования – процесс формирования профессионально-дидактической культуры в высшей школе у бакалавров – будущих учителей физической культуры.

Предмет исследования – методика и технология формирования дидактической культуры бакалавра в образовательном процессе профильных дисциплин спортивно-педагогического цикла (на примере дисциплины «Гимнастика»).

Гипотеза исследования: формирование дидактической культуры будущего учителя физической культы в образовательном процессе спортивно-педагогических дисциплин будет наиболее эффективной при условиях:

1) включения дидактической культуры как необходимой структурной составляющей в профессионально-педагогическую подготовку бакалавра физкультурного профиля подготовки;

2) разработки и реализации в образовательном процессе спортивно-педагогических дисциплин модели, методики и технологии формирования у бакалавров физкультурного профиля подготовки дидактической культуры как единство диагностико-целевого, содержательно-процессуального и контрольно-оценочного компонентов, отражающих:

– концептуальные подходы к формированию дидактической подготовки бакалавров в учебном процессе спортивно-педагогических дисциплин, включающую творческую проектно-технологическую деятельность;

– номенклатуру целей, отражающую особенности в организации процесса формирования дидактической компетентности у бакалавров при решении дифференцированных учебно-профессиональных задач на основе процессуально-деятельностного подхода.

– разноуровневые практико-ориентированные задания, используемые в учебном процессе в форме активного и интерактивного обучения, способствующие эффективному развитию дидактических знаний, умений и ценностных ориентаций;

– средства осуществления контроля и оценки результатов учебно-профессиональной деятельности бакалавров: определение уровня и качества сформированности дидактической компетентности.

Задачи исследования:

1. Спроектировать и обосновать концептуальную *модель формирования дидактической культуры* как основной структурной составляющей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физической культуры, включающую процессы освоения дидактических знаний, овладение проективно-технологическими умениями, которые, в свою очередь, выступают базой формирования опыта творческой дидактической деятельности и дидактического мышления, развития дидактических способностей.

2. Разработать и экспериментально проверить в образовательном процессе спортивно-педагогической дисциплины «Гимнастика», в ходе учебной практики по базовым спортивно-педагогическим дисциплинам («Гимнастика») эффективность структурно-функциональной модели, методики и технологии формирования дидактической готовности у студентов-бакалавров, через их творчески продуктивную учебно-профессиональную деятельность.

3. Разработать критерии и показатели оценивания сформированности дидактической культуры студентов-бакалавров, обусловленных их количественными и качественными изменениями в процессе освоения курса «Гимнастика».

В исследовании использовались теоретические методы: анализ литературы по проблеме и предмету исследования, сопоставление и обобщение, моделирование; эмпирические методы: изучение документации и продуктов деятельности преподавателей кафедр физкультурных факультетов по организации профессиональной подготовки бакалавров физкультурных профилей подготовки, обобщение педагогического опыта, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование; методы статистической обработки результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– спроектирована и научно обоснована модель, методика и технология формирования дидактической культуры будущего учителя физической культуры в процессе освоения предметного содержания спортивно-педагогических дисциплин (на примере дисциплины «Гимнастика») и в ходе прохождения учебной практики, адекватные реализации компетентностного подхода в системе высшего педагогического образования, что определяет значимость проведенного исследования для совершенствования дидактической подготовки студентов факультетов физической культуры и спорта;

– разработаны критерии и показатели сформированности дидактической культуры у студентов физкультурно-спортивных профилей подготовки.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в образовательных организациях среднего и высшего педагогического образования в целях повышения качества процесса дидактической подготовки учителей физической культуры, формирования умений сознательно и творчески



Рис. 1. Модель процесса формирования дидактической культуры будущих учителей физической культуры в системе профильных спортивно-педагогических дисциплин

подбирать оптимальные методы и средства преобразовательной дидактической деятельности в рамках проектирования и реализации целостного дидактического процесса, с учетом поставленных задач обучения.

На основе вышеизложенного по проблеме нашего исследования возникает объективная возможность представить схематизированную структурно-функциональную *модель формирования дидактической культуры* у бакалавров (см. рис. 1), обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, с последующим ее внедрением и экспериментальным апробированием в ходе прохождения студентами (экспериментальной группы) в одном семестре курса «Гимнастика» и учебной практики по базовым спортивно-педагогическим дисциплинам («Гимнастика»).

Представленная модель включает в своем составе «когнитивный», «мотивационно-потребностный», «операционно-деятельностный» и «контрольно-оценочный» компоненты. Кроме того, в структуре рассматриваемой модели выделены «цель» и «задачи», «содержание обучения», «дидактические методы», «формы учебной деятельности» и «педагогические условия», способствующие формированию дидактической культуры студентов-бакалавров.

Включение *когнитивного компонента* в структуру модели определяет необходимость наличия необходимого минимума знаний по проективно-технологической деятельности педагога физической культуры; рациональных способов дидактического проектирования и творческой деятельности в решении разноуровневых учебно-профессиональных практических заданий.

Мотивационно-потребностный компонент в структуре модели процесса формирования дидактической культуры представляет собой систему ценностей, мотивов и поведения личности студента-бакалавра, что проявляется в его мировоззренческих установках и потребности в самообразовании с целью применения усвоенных знаний в качестве способов и средств преобразовательной дидактической деятельности.

Выделенный в модели *операционно-деятельностный компонент* предполагает формирование опыта использования (с учетом дидактических принципов) дидактических знаний и умений в конкретной преобразовательной обучающей деятельности в реальных условиях учебного процесса; способность самостоятельно решать творческие учебно-профессиональные дидактические задачи, определяющие необходимость отбора содержания и средств обучения, выбора организационных форм и методов учебного процесса – проектирование дидактического процесса в соответствии с поставленными преподавателем задачами предметного содержания данной спортивно-педагогической дисциплины.

Умение эффективно решать разные по сложности учебно-дидактические задания – ключевой показатель сформированности дидактической культуры будущего учителя физической культуры. Соответственно, *операционно-деятельностный компонент* в структуре модели рассматривается нами в качестве основного, определяющего в итоге достигнутый уровень и качество сформированности дидактической культуры будущего педагога. Данный компонент проявляется в практической реализации студентом своих авторских «замыслов-проектов», выраженных предметно и графически в той или иной дидактической конструкции предстоящего учебного процесса – фрагмента занятия. При этом приоритетной задачей преподавателя является создание условий для активного включения каждого студента в творческую преобразовательную деятельность – *решение разноуровневых учебно-профессиональных заданий*, что позволяет успешно развивать дидактический креативный потенциал обучаемых в процессе учебных и самостоятельных занятий.

Таким образом, данный компонент отражает в целом процессы усвоения и формирования опыта дидактической деятельности, присвоения и развития у студента дидактико-технологических знаний и умений самостоятельно решать профессионально-творческие задачи в рамках предметной области спортивно-педагогических дисциплин. Однако следует отметить, что успешная образовательная деятельность, направленная на формирование дидактической культуры будущего учителя, возможна только при гармоничном формировании *мотивов*, *знаний* и *умений*, отвечающих каждому из структурно-функциональных компонентов деятельности в системе рассматриваемой модели (рис. 1).

Контрольно-оценочный компонент включает процесс определения достигнутых личностных приращений будущего педагога по рассмотренным выше структурно-функциональным компонентам модели. Основой для этого служит разработанный нами *диагностический инструментарий*, который в целом обеспечивает контроль образовательного процесса по формированию дидактической культуры у студентов-бакалавров. При этом овладение проективно-технологическими знаниями и умениями (операционно-деятельностный компонент модели) мы рассматриваем в качестве определяющих в оценке уровня и качества дидактической готовности будущего учителя физической культуры.

Диагностический инструментарий включает:

1) традиционную оценку уровня сформированности дидактической компетенции студента-бакалавра в рамках освоения содержания практико-ориентированных спортивно-педагогических дисциплин: оценка формируется посредством балльно-рейтинговой оценки (переводимая затем на 5-балльную шкалу оценивания) по результатам выполняемых учебно-профессиональных задач/заданий, применяемых в качестве основного *дидактического средства обучения* в системе дидактической подготовки будущего педагога;

2) оценку результатов формирования дидактической культуры у студента-бакалавра через степень проявления элементов предметного и метапредметного компонентов в рамках решения (выполнения) разноуровневых учебно-дидактических заданий в процессе освоения дисциплины «Гимнастика с методикой преподавания» и в ходе прохождения учебной практики по базовым дисциплинам («Гимнастика»);

3) тестирование студента (текущая и итоговая оценка преподавателя) на основе разработанных критериев определения состояния и потенциала развития дидактической культуры: тестирование проводится в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах в период учебной практики с целью определения развития будущего учителя физической культуры в области дидактической компетентности, готовности к реальным условиям обучения по предметному содержанию школьного урока физической культуры (раздел «Гимнастика»).

При разработке разноуровневых предметно-дидактических учебных заданий и определении критериев, позволяющих (в системе выполняемых заданий по предметному содержанию дисциплины «Гимнастика») установить уровень сформированности у студентов «когнитивного», «мотивационно-потребностного» и «операционно-деятельностного» компонентов дидактической культуры, мы в своем исследовании остановились на задачах, исходя из основных аспектов дидактической деятельности современного педагога физической культуры. В частности, речь идет о совокупности дидактических задач по целеполаганию, проектированию/конструированию, организации, оценке, анализу и коррекции своей профессиональной обучающей деятельности.

Вся проделанная студентом работа – достигнутые результаты в рамках решения каждого конкретного дидактического задания – в той или иной степени отражает достижение (или недостижение) определенного уровня и качества знаний, умений и навыков по обозначенной выше совокупности дидактической деятельности педагога, что позволяет обеспечить определение продуктивности процесса формирования дидактической культуры каждого будущего учителя физической культуры.

Оценивание дидактической компетентности студента производится на основе его дидактической деятельности в решении учебно-профессиональных задач/заданий в процессе учебной практики. При этом мы выделили следующих два уровня задач/заданий: *алгоритмические* ↔ *творческие*.

Показатель «дидактическая готовность» студента определяется по результатам его учебной дидактической деятельности, на основе качественных проявлений в его деятельности компонентов модели дидактической культуры будущего учителя физической культуры, где мы выделили три уровня: «низкий» (2,5–3,4 балла), «средний» (3,5–4,5 балла), «высокий» (4,6–5,0 баллов) – см. табл. 1.

Дидактическая культура педагога рассматривается нами как сложное системное образование, интегрирующее знания, умения и личностные качества учителя физической культуры, позволяющее, в частности, решать задачи по осуществлению процесса обучения спортивным двигательным действиям. В зависимости от уровня сформированности дидактической готовности студента (содержательные, операционные дидактические знания и умения, гибкое владение методикой и технологией обучения, творческое дидактическое мышление, способность к саморазвитию) посредством суммативной оценки результатов его учебно-профессиональной деятельности устанавливается достигнутый уровень сформированности дидактической культуры студента, основным критерием которого является *проективно-технологическая готовность и способность* к осуществлению творческой дидактической деятельности.

Основной базой экспериментального исследования с целью проверки эффективности разработанной модели формирования дидактической культуры у студентов-бакалавров явился факультет *физической культуры и безопасности жизнедеятельности* (ФФКиБЖ) ДГПУ г. Махачкалы. Всего в педагогическом эксперименте, продолжавшемся в период 2021–2022 учебного года, приняло участие 50 студентов III курса (из них в контрольную группу вошло 25 студентов, в экспериментальную – 25), обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогической образование, профили «Физическая культура» и «Дополнительное образование (спортивная подготовка)», а также 12 человек из числа профессорско-преподавательского состава кафедр *спортивно-педагогических дисциплин и единоборств* ФГБОУ ВО «ДГПУ», *спортивных дисциплин* ФГБОУ ВО «ДГУ», учителей физической культуры (МБОУ «Многопрофильный лицей № 5 им. А.С. Пушкина» г. Махачкалы) в качестве экспертной комиссии.

Результаты констатирующего эксперимента (см. рис. 2), проведенного в 1 семестре 2021–2022 учебного года с целью определения начального уровня развития дидактической культуры студентов-бакалавров, показали, что дидактическая подготовленность *контрольной* (КГ) и *экспериментальной* (ЭГ) групп существенно отстает от требований сегодняшнего дня. В частности, образовательный процесс профильных спортивно-педагогических дисциплин слабо ориентирован на достижение цели – формирование дидактической культуры будущих учителей физической культуры. Освоенные, но разрозненные дидактические знания и умения студентов (в рамках освоения содержания профильных дисциплин) не несут в себе практически никакой системности, не универсальны в практическом преломлении при решении однотипных обучающих задач.

Основой в определении качественных показателей дидактической подготовленности (оценка дидактических знаний и умений по 5-балльной шкале) для нас послужили результаты наблюдений за студентами-бакалаврами в процессе

Таблица 1

Дифференцированные критерии проявления дидактической готовности будущего учителя физической культуры

Компоненты дидактической готовности студента.	**Качественный уровень дидактической готовности студента**	
Креативно- когнитивный компонент	1) не обладает системными знаниями в области теории обучения спортивным двигательным действиям (гимнастические упражнения); 2) слабо интерпретирует теорию этапности процесса обучения двигательным действиям как дидактического процесса в соответствии с конкретными задачами обучения, возрастному контингенту обучающихся; 3) демонстрирует низкую способность к практической реализации дидактической деятельности; 4) демонстрирует низкий уровень в аналитической деятельности, испытывает затруднения в анализе результатов обучающей деятельности; 5) низкий уровень профессиональной (теоретической и практической) прогностической деятельности, затрудняется в системном видении дидактического процесса; 6) низкий уровень способности находить варианты решения проблемных учебных ситуаций	**низкий** («удовл.»)
	1) владеет знаниями в области теории обучения спортивным двигательным действиям (гимнастические упражнения); 2) не всегда способен к интерпретации теории этапности обучения двигательным действиям как дидактического процесса в соответствии с задачами обучения, возрастному контингенту обучающихся; 3) владеет знаниями и способностью к дидактической деятельности; 4) умеет сопоставлять и анализировать достигнутые результаты обучения, с целью внесения корректив в дидактический процесс, но не всегда системно; 5) может осуществлять прогностическую деятельность, но не всегда аргументированно; 6) владеет способностью находить варианты решения проблемных учебных ситуаций, но не всегда обоснованно	**средний** («хорошо»)
	1) владеет знаниями в области теории обучения спортивным двигательным действиям (гимнастические упражнения); 2) способен к интерпретации теории обучения двигательным спортивным действиям в соответствии с задачами обучения и возрасту обучающихся; 3) способен свободно применять знания в дидактической деятельности; 4) умеет систематически сопоставлять и анализировать результаты обучающей деятельности, с целью внесения корректив в дидактический процесс; 5) способен к осуществлению прогностической деятельности хода дидактического процесса (предвидение затруднений у учащихся при освоении нового учебного материала, результатов использования тех или иных методов, приемов и средств обучения); 6) владеет способностью находить оригинальные решения проблемных учебных ситуаций, испытывает потребность в этом	**высокий** («отлично»)
Проектировочный компонент	1) способностью к дидактическому проектированию/конструированию выражена слабо; 2) эпизодически способен на основе собственных оценок определить оптимальные условия организации дидактического процесса, допускаются методические ошибки; 3) низкий уровень способности создавать и анализировать «взаимосвязи» между различными компонентами в рамках конкретного «проекта» дидактического процесса, слабо владеет проектно-конструктивной деятельностью	**низкий** («удовл.»)
	1) владеет способностью к дидактическому проектированию, иногда допускает методические ошибки; 2) способен на основе собственных оценок определить оптимальные условия организации дидактического процесса; 3) владеет способностью создать «проект» дидактического процесса (фрагмент урока), с последующим его анализом, хорошо ориентируется в структурных взаимосвязях его компонентов	**средний** («хорошо»)
	1) владеет явно выраженной способностью к дидактическому проектированию; 2) способен на основе собственных оценок определить оптимальные условия организации дидактического процесса (процесса обучения спортивным двигательным действиям); 3) свободно владеет способностью разработать «проект» дидактического процесса (фрагмента урока), анализировать взаимосвязи его структурных компонентов (цель (задачи), средства и методы обучения, формы взаимодействия учителя и учащихся и др.), с применением междисциплинарного подхода: интегрирование знаний отдельных дисциплин о методах и методиках обучения двигательным действиям	**высокий** («отлично»)
Технологический компонент	1) знания рациональной реализации технологий обучения, дидактических средств и методов, форм организации и контроля учебной деятельности обучающихся слабо выражены; 2) низкий уровень умений демонстрации технологического подхода к процессу обучения двигательным действиям, не предусмотрены варианты процессуальной части (технологический процесс) учебного процесса, пути решения (на алгоритмической основе) проблемных ситуаций	**низкий** («удовл.»)
	1) владеет знаниями, практическими умениями использования технологии обучения, средств и методов обучения, форм организации учебной деятельности и контроля обучающихся; 2) владеет умением видеть разные варианты процессуального развития учебного процесса и способностью «переключаться», находя пути решения в проблемных учебных ситуациях возникающих при обучении двигательным действиям: способность обеспечивать диапазон вариативности используемой технологии обучения, на основе принципов разработки разветвлённого алгоритма обучения (технология программированного обучения)	**средний** («хорошо»)
	1) знает основные характерные особенности и специфику технологии обучения, представляемая как: прописанность «шагов» дидактической деятельности, позволяющих получить педагогический продукт изначально заданного количества и качества в соответствии с задачами обучения и сконструированным дидактическим процессом; 2) демонстрирует рациональное использование технологий обучения, с заранее заданными характеристиками целевого результата обучения, скоординированных в последовательности и во времени использования – средств и методов обучения, форм организации учебной деятельности и контроля обучающихся; 3) владеет способностью быстро ориентироваться в проблемной учебной ситуации, критически ее оценить, аргументированно применить дополнительный вариант (предусмотренный на этапе конструирования процесса обучения) продолжения развития дидактического процесса на основе вариативности используемой технологии обучения	**высокий** («отлично»)
Мотивационно-ценностный компонент	1) способность мотивировать обучающихся к освоению учебного материала, вызывать интерес к своему предмету в целом выражены слабо; 2) применение педагогики сотрудничества, создание позитивной атмосферы в процессе обучения получается редко	**низкий** («удовл.»)
	1) умеет мотивировать, вызывать интерес обучающихся к своему учебному предмету; 2) способен дифференцировать учебные задания и применять приоритет положительного стимулирования обучаемых, отсутствие прямого принуждения к выполнению осваиваемых упражнений, терпимость к допускаемым ошибкам в процессе разучивания упражнений и др.; 3) не всегда может создать позитивную, комфортную обстановку в процессе обучения	**средний** («хорошо»)
	умеет: 1) систематически вызывать интерес у обучающихся к своему предмету, поставленные задачи ясно сформулированы, хорошо поняты и принимаются обучающимся; 2) дифференцировать задания по степени сложности исполнения; применять педагогику сотрудничества, в анализе выполняемых разучиваемых упражнений участвуют все обучающиеся; 3) развивать творческие потенциал обучающихся, создать позитивную, комфортную рабочую атмосферу в процессе обучения	**высокий** («отлично»)

практических занятий по дисциплинам спортивно-педагогического цикла («Гимнастика с методикой преподавания» и «Волейбол с методикой преподавания»); изучения и анализа учебно-профессиональной деятельности по решению специально поставленных преподавателями практико-ориентированных задач/заданий с направленностью на формирование дидактической компетентности.

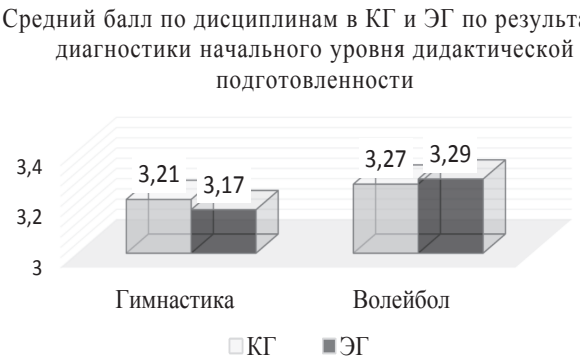


Рис. 2. Диаграмма дидактической подготовленности студентов ФФКиБЖ (по 5-тибалльной шкале оценивания) на констатирующем этапе эксперимента

Проведенный преподавателями-экспертами анализ продуктов дидактической деятельности студентов позволяет сделать выводы о том, что: 1) показатели дидактической подготовленности в КГ и ЭГ практически одинаковые: средний балл в КГ – 3,24; в ЭГ – 3,23 балла; 2) в учебном процессе преподаваемых профильных спортивно-педагогических дисциплин явно недостаточное внимание уделяется формированию дидактической культуры студента как структурного компонента профессионально-педагогической подготовки будущего учителя физической культуры. Кроме того, анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что образовательный процесс располагает разнообразием методических средств, необходимыми достаточными условиями для развития дидактической культуры студентов ФФКиБЖ. Однако отсутствие систематизирующей, обобщающей работы (процесс формирования дидактической культуры будущего учителя чаще всего происходит нецеленаправленно, что ведет к его ситуативности и случайности) не позволяет студентам-бакалаврам овладеть на должном уровне (для данного курса обучения) дидактической готовностью.

В ходе формирующего этапа эксперимента (2-й семестр 2021–2022 учебного года) в образовательный процесс со студентами ЭГ по дисциплине «Гимнастика с методикой преподавания» (108 часов) и учебной практики по базовым дисциплинам «Гимнастика» (72 часа) были внедрены структурно-функциональная модель и организационно-педагогические условия формирования дидактической культуры (см. рис. 1) будущих учителей физической культуры.

Для студентов ЭГ была усилена дидактическая подготовка путем их активного и творческого включения в образовательный процесс дисциплины «Гимнастика» и параллельно (в том же семестре) проводившейся на базе *кафедры спортивных дисциплин и единоборств* ДГПУ учебной практики по базовым дисциплинам («Гимнастика»); нацеленности на развитие дидактической культуры и рефлексивности будущего учителя физической культуры относительно собственной учебно-профессиональной деятельности.

Дидактическая подготовка студентов на практических занятиях по дисциплине «Гимнастика» обеспечивалась в процессе освоения содержания ее основных программных разделов: «Строевые упражнения», «Прикладные упражнения», «Общеразвивающие упражнения», «Акробатика» и «Упражнения гимнастического многоборья» (*перекладина, брусья параллельные, опорный прыжок*) в рамках школьной программы дисциплины «Физическая культура». На пути повышения эффективности по формированию дидактической компетентности будущих учителей физической культуры в процессе занятий особое внимание уделялось освоению *технологических подходов* к методике обучения спортивным двигательным действиям на конкретных примерах из разделов предметного содержания дисциплины «Гимнастика» (см. рис. 3).

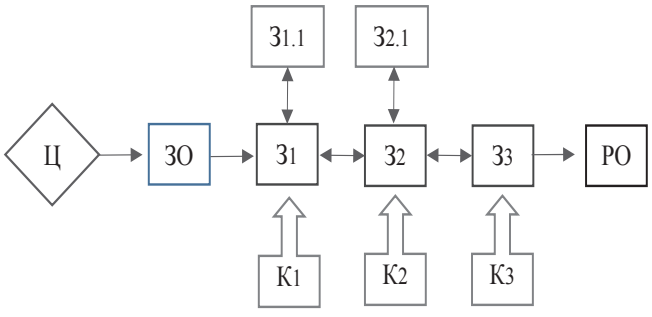


Рис. 3. Модель технологии обучения (на примере обучения *кувырку вперед*), сконструированной по типу алгоритмических предписаний линейно-разветвленного программирования учебного материала

Примечание: «**Ц**» – цель обучения: научить кувырку вперед (акробатика). «**ЗО**» – обучающие задачи по этапам обучения кувырку вперед:

«**З**1» – учить (научить) технически правильно выполнять упражнения: перекаты назад – вперед из положения лежа на спине в группировке;

«**З**2» – учить (научить) технически правильно выполнять первую часть кувырка (до момента группировки): из упора-присев руки отставляются несколько вперед с последующей опорой, перенос веса тела на согнутые руки вперед с одновременным выпрямлением ног – отталкивание. Выполнение кувырка вперед в конечное положение – упор сидя;

«**З**3» – целевое решение задачи (формирование навыка технически правильного выполнения кувырка): из упора-присев самостоятельно выполнить кувырок вперед, в момент касания лопатками опоры (гимнастического мата) быстро согнуть ноги – сгруппироваться. Конечное положение – упор-присед. При необходимости оказывать помощь: стоя сбоку от обучаемого несколько впереди, одной рукой подтолкнуть под бедро снизу, другой рукой наклонить голову ученика вперед.

«**З**1.1 – **З**2.1» – повторные подходы к выполнению упражнений: при возникновении ошибок в более сложном подводящем упражнении следует вернуться к предыдущему (более легкому для выполнения упражнению) или дополнительные упражнения подготовительно-подводящего характера.

«**З**1.1» – перекаты назад – вперед из исходных положений: упор-сидя, упор-присед.

«**З**2.1» — из упора-присед – отставление рук в упор несколько вперед с последующим сгибанием рук (перенос веса тела на руки) с одновременным выпрямлением ног, возврат в исходное положение.

«**К**1 – **К**3» – контроль и коррекция дидактического процесса.

«**К**1» – спина округлена, колени разведены и прижаты к груди, голова наклонена вперед;

«**К**2» – упор выполняется с отставлением рук несколько вперед; выпрямить ноги при завершении отталкивания; спина округлена, последовательное касание опоры (мата) – затылком, плечами, спиной при выполнении кувырка.

«**К**3» – сгибание ног и последующая группировка выполняется в момент касания плечами опоры.

«**РО**» – результат обучения: освоение спортивной техники выполнения кувырка вперед.

С целью создания оптимальных дидактических условий, сочетающих в себе учебно-профессиональные и учебно-развивающие элементы, приобретаемые студентами дидактические знания и умения осваивались (закреплялись), в том числе, на междисциплинарном уровне, т. е. с общедидактических позиций, с дальнейшим преломлением на частнодидактический аспект освоения учебного материала как способность самостоятельно решать разноплановые учебно-профессиональные задачи. Например, со студентами были рассмотрены и проанализированы: 1) модель дидактического процесса и его структурные компоненты, включающие, в том числе, технологический компонент; 2) этапы обучения спортивным двигательным действиям как целостному дидактическому процессу; 3) методико-технологические аспекты дидактического проектирования; 4) технология целеполагания в соответствии с этапами обучения спортивным двигательным действиям; 5) подбор дидактических средств, методов и методических приемов обучения в соответствии с поставленной задачей/задачами и этапом (этапами) обучения спортивным двигательным действиям и др.

Под дидактическим потенциалом дисциплины «Гимнастика» в аспекте поставленной экспериментальной цели исследования мы понимаем содержание, формы, методы, приемы, средства обучения, способствующие формированию дидактической готовности бакалавра физкультурного профиля, направленные в целом на развитие его дидактической культуры. В соответствии с поставленной целью в рамках *самостоятельной работы* по предметному содержанию дисциплины студентам предлагались задания практико-ориентированной направленности, основанные на технологии дидактического проектирования:

– разработка технологии обучения строевым упражнениям при использовании различных методов обучения, методических приемов и форм организации учебной деятельности: перестроение на месте из одной шеренги, перестроение на месте из одной колонны и т. д. (сконструировать схематизированную модель процесса обучения);

– разработка проекта (фиксированный в форме плана-конспекта), включающего комплекс общеразвивающих гимнастических упражнений разных типов: по структурному содержанию упражнений, по форме выполняемых упражнений, по степени координационной трудности, по способу проведения упражнений);

– создать проект учебного процесса, сконструированный в соответствии с конкретным этапом обучения данному двигательному действию (упражнения гимнастического многоборья и акробатические упражнения);

– разработка проекта отдельной части (или фрагмента) урока физической культуры: подготовительная, основная, заключительная.

По результатам выполненных практических заданий проводилось их коллективное обсуждение в студенческой группе, в том числе с самоанализом ав-

торов выполненных работ и последующим дифференцированным оцениванием преподавателем. Такой разбор (анализ) достигнутых результатов с активным участием в этом одногруппников (ЭГ), в основе которых лежат приобретенные знания и умения дидактического проектирования (не реального дидактического процесса, а его упрощенного варианта – модели, сохраняющей основные черты процесса обучения), дает студентам более четкое представление о целостном содержании дидактического процесса (дидактической деятельности), его внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости структурных элементов.

Проектирование дидактических процессов (дидактической деятельности) – это такое его отражение в содержании предметного обучения, в условиях реальной учебно-профессиональной деятельности студента, которое дает ему: 1) правильное и полное представление о целостной дидактической деятельности: от целеполагания до самоанализа разработанного проекта учебного процесса и достигнутых (моделируемых) результатов его реализации и 2) позволяет будущему учителю физической культуры в процессе обучения легче овладеть операционально-деятельностными способами реализации дидактического процесса, всесторонне отражающими характер взаимодействия его участников. Это обеспечивает максимально приближенный переход к реальному выполнению своих профессиональных функций (диагностическая, мотивационно-ценностная, проектировочная, конструктивная, организаторская, когнитивная, коммуникативная, методико-технологическая).

Однако на формирование дидактической готовности будущего учителя-физкультурника влияют не столько дидактические знания, сколько *практика* и *опыт* самостоятельной активной дидактической деятельности: формулировка задач обучения, отбор эффективных средств, методов обучения, методических приемов и *способность применять их в процессе обучения*. В этом смысле создать оптимальные педагогические условия реального образовательного процесса, успешно заложить «фундамент» в формировании основных дидактических умений и навыков будущих учителей в значительной степени призвана *учебная практика*. В ходе прохождения учебной практики студент получает возможность «изнутри» осмыслить будущую профессиональную деятельность, получить и развить дидактический опыт решения конкретных практических задач, материальным выражением которого являются состав, содержание и последовательность предъявления студентам типовых и творческих учебно-профессиональных задач/заданий, которые в комплексе охватывают все основные дидактические действия, входящие в профессиональную деятельность педагога. При этом в аспекте нашего рассмотрения под задачей/заданием мы понимаем цель, заданную в определенных условиях, достижение которой возможно при реализации определенных действий, основанных на сформированных дидактических знаниях и умениях.

В процессе прохождения учебной практики дидактической направленности в ЭГ был использован разработанный пакет *дидактических средств* для текущего контроля студентов, включающий разноуровневые учебно-профессиональные задачи/задания (алгоритмические ↔ творческие, основанные на технологии дидактического проектирования), с прилагающимися авторскими учебно-методическими материалами – *обучающими алгоритмами* по каждому из разделов учебной программы «Гимнастика».

Наглядный пример универсального обучающего алгоритма, разработанного на проектно-технологической основе, приведен на рис. 4. Основными принципами создания универсальных обучающих алгоритмов явились краткость и емкость представляемой студентам информации. Использование (на бумажном носителе) разработанных обучающих алгоритмов в процессе учебной практики

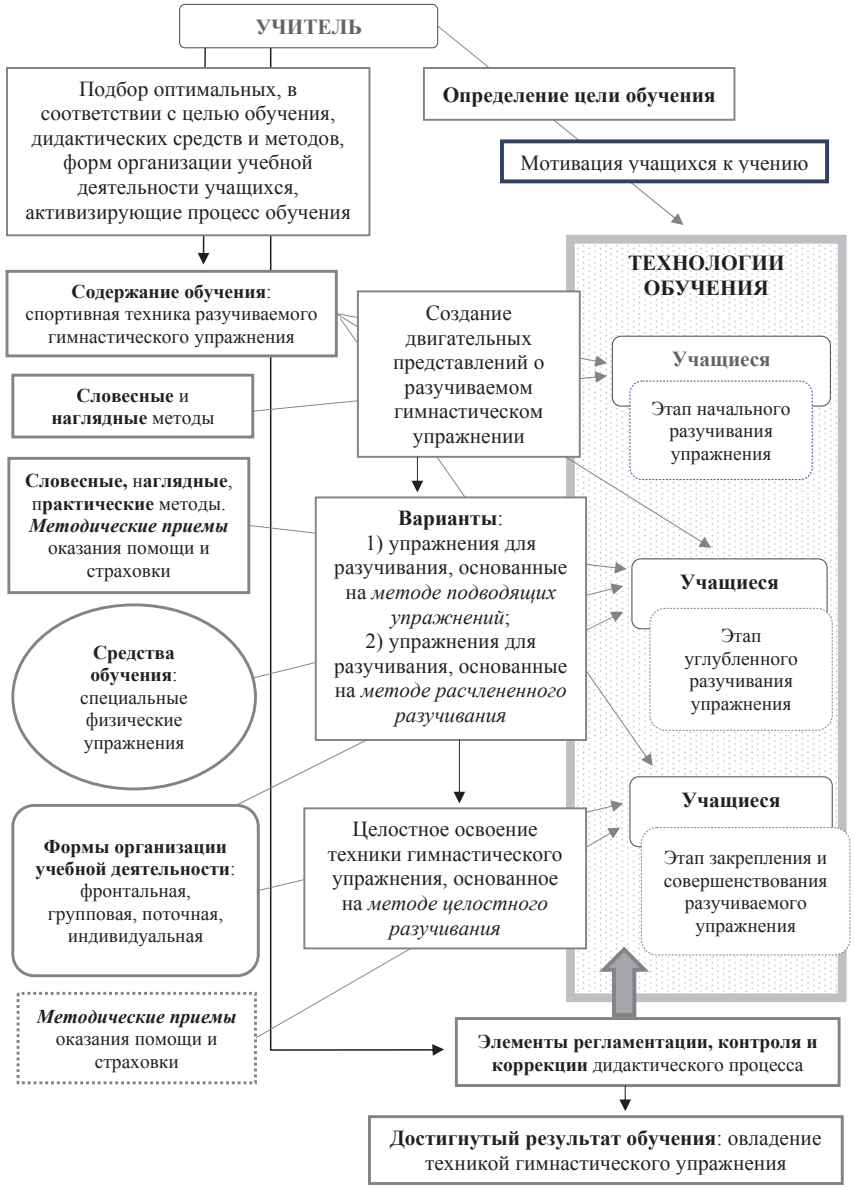


Рис. 4. Универсальная модель проектирования дидактического процесса по этапам обучения гимнастическим упражнениям (раздел «Упражнения гимнастического многоборья»)

позволило максимально приблизить условия дидактической подготовки студентов (в рамках решения различных типовых и творческих задач/заданий) к реальным условиям проектирования (конструирования) и практической реализации процесса обучения двигательным действиям, успешно формировать у них дидактическое мышление, умение «видеть» разные варианты (пути) решения проблемных задач, глубже и творчески прорабатывать конструируемые дидактические процессы.

В содержании учебной практики на семинарских занятиях со студентами обсуждались вопросы формирования дидактической культуры учителя-физкультурника как интегративного качества современного педагога. На конкретных примерах школьной учебной дисциплины «Физическая культура» (раздел "Гимнастика") студентам было дано общее представление о мотивационно-ценностном, когнитивном, операционально-деятельностном, контрольно-оценочном и рефлексивном компонентах, входящих в структуру дидактической культуры учителя физической культуры.

В процессе учебной практики при решении *типовых заданий* особое внимание уделялось развитию у студентов умений построения дидактического процесса на основе технологического подхода к его конструированию и практической реализации. Варианты типовых заданий: *акробатика* – методика и технология обучения стойке на лопатках, кувырку вперед и т. д.; *низкая перекладина* – методика и технология обучения подъему переворотом в упор, подъему одной в упор ноги врозь и т. д.; *опорный прыжок* – методика и технология обучения опорному прыжку ноги врозь и т. д.

В основе практического осуществления проектирования (конструирования) учебного процесса в рамках конкретного типового задания лежат освоенные студентом *обучающие алгоритмы*, объединяющие в себе систематизированную и концентрированную информацию в виде схематизированных технологий обучения. Использование их дидактического потенциала в решении типовых задач позволяет студентам конструировать модели дидактического процесса, с возможностью находить и включать в них собственные эффективные решения, что предполагает: 1) вычленение всех составляющих элементов дидактического процесса (конкретизацию их полного состава в соответствии с поставленной задачей); 2) определение оптимальности этих составляющих элементов (отобранных средств, методов, форм организации учебной деятельности) для эффективного протекания учебного процесса; 3) установление взаимосвязей между ними, характеризующих структуру целостной дидактической деятельности, технологического процесса дидактического взаимодействия в системе «учитель ↔ учащиеся».

Практическое овладение студентом опытом дидактической деятельности происходит в реализуемом им учебном процессе, развернутом во времени и динамичности его протекания, определяемом в соответствии с длительностью данного этапа процесса обучения двигательному действию, количественного и качественного «арсенала» используемых дидактических средств, методов и форм организации учебной деятельности учащихся, в роли которых выступали сами студенты-одногруппники (ЭГ).

Дифференцированная система оценивания (на основе разработанных критериев – см. табл. качества и сложности разработанных студентами проектов учебного процесса и их дидактическая готовность (как результат практической реализации дидактического процесса в аспекте решения поставленной типовой задачи) выносилась в назначенные для этого дни экспертной комиссией. Причем каждый из привлеченных в качестве эксперта (преподаватель вуза или учитель физической культуры) выставлял свою оценку, не согласовывая ее с коллегами. При оценивании уровня развития у студентов формируемых в целом компонентов, входящих в структуру дидактической культуры, экспертами определялось:

– отношение студентов к обучающей и педагогической деятельности в целом: интерес, мотивация, желание совершенствоваться и т. д. (*мотивационно-потребностный компонент*);

– качественный уровень проявляемых в общедидактических и частнодидактических (предметных) знаниях по методике и технологии обучения двигательным действиям, умениях применить эти знания при решении поставленных типовых практико-ориентированных задач и т. д. (*когнитивный компонент*);

– готовность (способность) решать учебно-профессиональные типовые задачи дидактической направленности: отбирать содержание (знание техники исполнения разучиваемого спортивного двигательного действия настолько, чтобы быть готовым при необходимости к более детальному описанию ее структурных пространственно-временных элементов), дидактические средства (подводящие и специальные упражнения), формы, методы и приемы, оценивать эффективность их выбора и т. д. (*операционально-деятельностный компонент*);

– способность к дидактическому мышлению, рефлексии, самооценке полученных результатов – продуктов дидактической деятельности (*рефлексивный компонент*).

В ходе учебной практики при решении задач следующего – *творческого уровня* – были реализованы активные методы обучения, направленные на развитие педагогической креативности, творческих дидактических способностей студентов, стимулирование интереса к творчеству в дидактической деятельности. В частности, были использован метод обучения *деловые игры*, основанный на технологиях проблемного обучения, дидактического проектирования (конструирования) учебного процесса. Данный метод успешно применим для решения комплексных задач: освоения нового учебного материала, развития творческих дидактических способностей и коммуникативных умений студентов. Модификацией метода деловых игр могут быть *имитационные* (имитируется дидактическая деятельность с последующей задачей анализа, выявления допущенных просчетов, ошибок в учебно-профессиональной деятельности студента), *операциональные* (отрабатываются конкретные дидактические процессуально-деятельностные операции в рамках какой-либо проблемной учебной ситуации), *учебно-ролевые игры* (проигрывание проблемных педагогических ситуационных задач и их решение на основе коллективного обсуждения в группе).

Особенность и эффективность метода деловых игр в том, что предлагаемые студентам проблемные учебные ситуации максимально приближены к реальной практике обучения спортивным двигательным действиям и одновременно познавательны с точки зрения формирования дидактического опыта. Студенты, работая в разрешении рассматриваемой учебной ситуации, овладевают умениями правильно формулировать обучающие задачи, анализировать возникающие затруднения в процессе дидактического взаимодействия учителя и учащихся; самостоятельно выявлять ключевые факторы, негативно отражающиеся на качестве дидактической деятельности, аргументировать свои решения в отборе средств и методов обучения и т. д.

Варианты заданий продвинутого (творческого) уровня:

Задание 1. Сформулировать дидактические задачи в соответствии с конкретным этапом процесса обучения двигательному действию: а) обучение опорному прыжку ноги врозь через козла (второй этап обучения); б) обучение подъему переворотом в упор (первый этап обучения); в) брусья параллельные: обучение стойке на плечах силой из упора сед ноги врозь (третий этап обучения).

Задание 2. В проведении урока физической культуры вам пришлось объединить два параллельных класса (заболел учитель). При этом школьный (малый) спортивный зал, в котором вы проводите урок, не рассчитан на такое количество детей (малы размеры площади спортзала). Как в таких условиях вы проведете с детьми комплекс ОРУ? (Проблема касается подбора средств и методов проведения ОРУ).

Задание 3. Основываясь на своем опыте, решите следующую проблемную учебную ситуацию: в процессе обучения акробатическому элементу «стойка на голове с опорой руками» возникла ситуация, в которой при численности класса 24 человека у вас в наличии всего 4 гимнастических мата, которые можно использовать в учебном процессе. Таким образом, вы не можете обеспечить должную моторную плотность на уроке. Ваши действия? (Проблема касается подбора форм организации учебной деятельности учащихся).

Задание 4. Разработайте фрагмент учебного процесса основной части урока физической культуры с использованием различных форм организации учебной деятельности учащихся. Выбор этапа процесса обучения двигательному действию и последующую формулировку обучающей задачи урока определите самостоятельно, на ваше усмотрение.

Оценивание достигаемых студентами дидактических продуктов (результатов) в решении каждого из проблемных учебно-профессиональных заданий проводилась преподавателями-экспертами посредством разработанного диагностического инструментария.

На контрольном этапе экспериментального исследования был проведен анализ полученных результатов сформированности компонентов дидактической культуры у будущих учителей-физкультурников. Обобщенные результаты педагогического исследования, отражающие итоговый уровень сформированности компонентов дидактической культуры студентов *факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности* в соотношении между КГ и ЭГ, наглядно представлены на рис. 5–6.

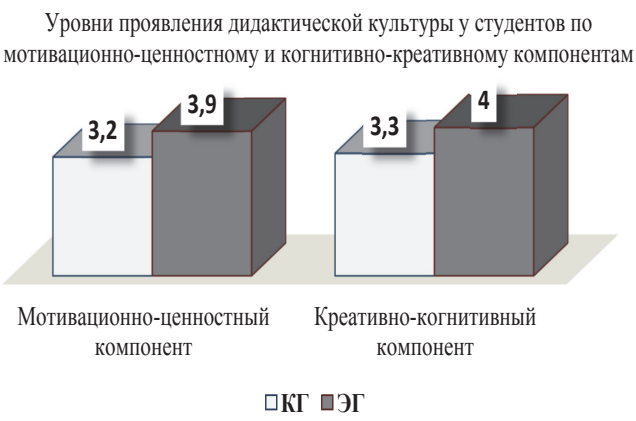


Рис. 5. Диаграмма, отражающая итоговые качественные показатели сформированности компонентов дидактической культуры в КГ и ЭГ (средние баллы по 5-балльной шкале оценивания)

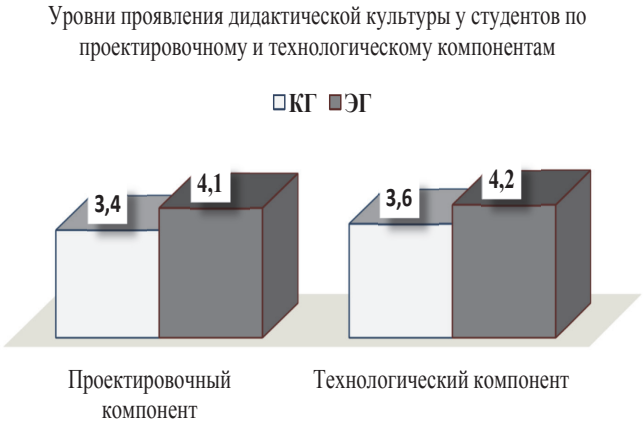


Рис. 6. Диаграмма, отражающая итоговые качественные показатели сформированности компонентов дидактической культуры в КГ и ЭГ (средние баллы по 5-балльной шкале оценивания)

Анализ показателей сформированности компонентов дидактической культуры учителя физической культуры производился нами на основе выделенных критериев (табл. 1), позволяющих дифференцированно оценить качественный уровень дидактической готовности студентов-бакалавров КГ в соотношении с ее развитием в ЭГ. Анализируя полученные данные, мы выявили, что наилучшие результаты в процессе экспериментального исследования получены в развитии *технологического компонента* дидактической культуры студентов ЭГ: групповая (усредненная) оценка в ЭГ составила 4,2 балла против усредненного значения оценки КГ – 3,6 баллов.

Кроме того, мы также отмечаем значительный разрыв в экспертной оценке уровня сформированности по остальным выделенным компонентам дидактической культуры. Установлено, что у студентов ЭГ качественные показатели сформированности *мотивационно-ценностного компонента* дидактической культуры (в соответствии с результатами экспертной оценки) на 0,7 баллов выше, чем у студентов КГ. По показателю «*креативно-когнитивный компонент*» в ЭГ групповая оценка составила 4,0 балла, что 0,7 балла выше, чем в КГ (3,3 балла). Разрыв усредненной экспертной оценки между КГ и ЭГ по показателю «проектировочный компонент» составил также 0,7 балла (КГ – 3,4 балла; ЭГ – 4,1 балла).

Таким образом, проведенный сравнительно-сопоставительный анализ результатов эксперимента показал, что уровень сформированности компонентов дидактической культуры у студентов КГ существенно ниже тех же значений для ЭГ, что подтверждает эффективность разработанной модели формирования дидактической культуры будущего учителя физической культуры. В среднем, по результатам оценки экспертной комиссии, качественный уровень сформированности компонентов дидактической культуры у студентов ЭГ выше на 0,67 балла.

Основные выводы по результатам исследования:

1. Взаимосвязь *дидактической культуры* с другими составляющими профессионального мастерства выпускника педагогического вуза свидетельствует о ее значимости, что определяет ее как один из основных признаков профессионализма и позволяет рассматривать в качестве цели в системе профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры.

2. Предметное содержание профильных спортивно-педагогических дисциплин и учебной практики располагает *образовательным потенциалом* с точки зрения формирования дидактической культуры будущего учителя физической культуры, реализация которого значительно расширяет ее содержание за счет дополнения профессионально важными сведениями, восполняющими пробелы в дидактической подготовке, имеющиеся у выпускников физкультурных факультетов.

3. В ходе изучения проблемы формирования дидактической готовности студентов-физкультурников было установлено, что она является актуальной, реальной потребностью современной образовательной практики в овладении *профессиональной культурой процесса обучения* и востребованности исследования для совершенствования профессиональной подготовки выпускника факультетов физической культуры и спорта.

4. Методика и технология формирования дидактической культуры будущих учителей физической культуры в образовательном процессе профильной дисциплины «Гимнастика» в ходе прохождения учебной практики по базовым дисциплинам («Гимнастика») представлена как целостное, системное единство диагностико-целевого, мотивационно-потребностного, содержательно-процессуального и контрольно-оценочного компонентов, отражающих специфику концептуальных подходов, инновационное содержание в дидактической подготовке студентов физкультурных профилей подготовки.

5. Разработанная функциональная модель *формирования дидактической культуры* в условиях физкультурного факультета включает цель, задачи, содержание, формы, методы и педагогические условия, способствующие качественному формированию дидактической культуры студентов-бакалавров. Раскрыто содержание структурных компонентов модели. Для экспертной оценки сформированности дидактической культуры студентов – будущих учителей физической культуры – выделены три уровня и составлены дифференцированные критерии (характеристики) каждого из них: низкий – «удовлетворительно», средний – «хорошо», высокий» – «отлично».

6. Эффективность разработанной и реализованной методики и технологии подтверждается экспериментальными данными, согласно которым у студентов-бакалавров ЭГ, в отличие от КГ (по результатам выставленной усредненной экспертной оценки) качественный уровень сформированности компонентов дидактической культуры выше на 0,67 балла.

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования подтверждают, как эффективность педагогических условий функционирования разработанной модели формирования дидактической культуры будущих учителей физической культуры в рамках освоения предметного содержания спортивно-педагогической дисциплины «Гимнастика», так и процесса повышение качества их дидактической готовности, направленного на развитие дидактической культуры.

Библиографический список

1. Мазниченко М.А., Михалькова О.А., Арахамия Х.Е., Игнатьева О.В. Формирование профессиональной компетенции педагога, как решающий фактор успешной педагогической деятельности в системе высшего образования. *Школа будущего*. 2022; № 5: 64–73.
2. Мамиева З.М., Османова П.А., Умаев А.У. Управление качеством образования как педагогическая проблема в условиях модернизации российского образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-4: 190–192.
3. Федотова Г.Г., Якимова Е.А., Пожарова Г.В., Гераськина М.А. Профессиональная подготовка студентов в области физической культуры и спорта в условиях модернизации и инновации педагогического образования. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2022; № 1: 72–74.
4. Каско Ж.А., Шукшина Т.И. *Теория и практика формирования дидактической компетентности будущего педагога в процессе самостоятельной работы*: монография. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2020.
5. Тырина М.П. Условия совершенствования дидактической подготовки будущих педагогов в классическом университете. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2021; № 3: 78–87.
6. Шабанова Т.Н. Уровни дидактической компетентности педагога. *Среднее профессиональное образование*. 2021; № 9 (313): 54–56.
7. Репина А.В. Дидактическая культура педагога. *Педагогика и психология современного образования: теория и практика:* материалы 73-й научно-практической конференции. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2019: 31–35.
8. Судакова М.В., Дегтярев А.Г. Психолого-педагогические проблемы формирования дидактической культуры будущего педагога в образовательном пространстве вуза. *Евразийское научное объединение*. 2020; № 4-6 (62): 406–409.
9. Тырина М.П., Куликова Л.Г., Фазылбеков И.Ш. Уровневая дифференциация развитости дидактической культуры педагога в условиях инновационного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 385–388.
10. Кузнецов И.К. Дидактическая характеристика практической направленности подготовки студентов. *Актуальные проблемы организации образовательного процесса при подготовке военных кадров на военных факультетах в высших учебных заведениях*: тезисы докладов научно-методической конференции. Минск: БГУ, 2018: 40–41.
11. Омаров О.М., Борлакова Б.М., Кашкаева Э.А. Формирование творческой готовности студентов физкультурного факультета к профессионально-педагогической деятельности (из опыта работы кафедры спортивных дисциплин). *Образование личности*. 2019; № 3-4: 151–163.
12. Павлова Л.Н., Фролова Е.В. Характеристика подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности. *Высшее образование сегодня*. 2017; № 11: 24–29.
13. Шуманский И.И., Холодов О.М., Горкун М.И. Педагогические условия как обстоятельства повышения профессиональной подготовки студентов в ходе дидактического процесса. *Профессиональное образование и наука*. 2019; № 3 (8): 16–20.
14. Кравцова Л.М., Шакамалов Г.М. Повышение эффективности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2022; Т. 14, № 2 (56): 57–64.
15. Михайлова Т.А., Байгужина О.В. Совершенствование подготовки будущего учителя физической культуры в высшем учебном заведении. *Физическая культура в школе*. 2022; № 5: 60–62.
16. Реутова О.В., Иванов А.Д. Развитие педагогического мастерства будущего учителя физической культуры как условие их профессиональной подготовки. *Вопросы педагогики*. 2021; № 11-1: 370–373.

References

1. Maznichenko M.A., Mihal'kova O.A., Arahamiya H.E., Ignat'eva O.V. Formirovanie professional'noj kompetencii pedagoga, kak reshayuschij faktor uspeshnoj pedagogicheskoj deyatel'nosti v sisteme vysshego obrazovaniya. *Shkola buduschego*. 2022; № 5: 64-73.
2. Mamieva Z.M., Osmanova P.A., Umaev A.U. Upravlenie kachestvom obrazovaniya kak pedagogicheskaya problema v usloviyah modernizacii rossijskogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-4: 190-192.
3. Fedotova G.G., Yakimova E.A., Pozharova G.V., Geras'kina M.A. Professional'naya podgotovka studentov v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta v usloviyah modernizacii i innovacii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2022; № 1: 72-74.
4. Kasko Zh.A., Shukshina T.I. *Teoriya i praktika formirovaniya didakticheskoj kompetentnosti buduschego pedagoga v processe samostoyatel'noj raboty*: monografiya. Saransk: MGPI im. M.E. Evsev'eva, 2020.
5. Tyrina M.P. Usloviya sovershenstvovaniya didakticheskoj podgotovki buduschih pedagogov v klassicheskom universitete. *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 3: 78-87.
6. Shabanova T.N. Urovni didakticheskoj kompetentnosti pedagoga. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2021; № 9 (313): 54-56.
7. Repina A.V. Didakticheskaya kul'tura pedagoga. *Pedagogika i psihologiya sovremennogo obrazovaniya: teoriya i praktika:* materialy 73-j nauchno-prakticheskoj konferencii. Yaroslavl': YaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2019: 31-35.
8. Sudakova M.V., Degtyarev A.G. Psihologo-pedagogicheskie problemy formirovaniya didakticheskoj kul'tury buduschego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Evrazijskoe nauchnoe ob`edinenie*. 2020; № 4-6 (62): 406-409.
9. Tyrina M.P., Kulikova L.G., Fazylbekov I.Sh. Urovnevaya differenciaciya razvitosti didakticheskoj kul'tury pedagoga v usloviyah innovacionnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 385-388.
10. Kuznecov I.K. Didakticheskaya harakteristika prakticheskoj napravlennosti podgotovki studentov. *Aktual'nye problemy organizacii obrazovatel'nogo processa pri podgotovke voennyh kadrov na voennyh fakul'tetah v vysshih uchebnyh zavedeniyah*: tezisy dokladov nauchno-metodicheskoj konferencii. Minsk: BGU, 2018: 40-41.
11. Omarov O.M., Borlakova B.M., Kashkaeva `E.A. Formirovanie tvorcheskoj gotovnosti studentov fizkul'turnogo fakul'teta k professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti (iz opyta raboty kafedry sportivnyh disciplin). *Obrazovanie lichnosti*. 2019; № 3-4: 151-163.
12. Pavlova L.N., Frolova E.V. Harakteristika podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2017; № 11: 24-29.
13. Shumanskij I.I., Holodov O.M., Gorkun M.I. Pedagogicheskie usloviya kak obstoyatel'stva povysheniya professional'noj podgotovki studentov v hode didakticheskogo processa. *Professional'noe obrazovanie i nauka*. 2019; № 3 (8): 16-20.
14. Kravcova L.M., Shakamalov G.M. Povyshenie `effektivnosti professional'noj podgotovki buduschih uchitelej fizicheskoj kul'tury. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2022; T. 14, № 2 (56): 57-64.
15. Mihajlova T.A., Bajguzhina O.V. Sovershenstvovanie podgotovki buduschego uchitelya fizicheskoj kul'tury v vysshem uchebnom zavedenii. *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 2022; № 5: 60-62.
16. Reutova O.V., Ivanov A.D. Razvitie pedagogicheskogo masterstva buduschego uchitelya fizicheskoj kul'tury kak uslovie ih professional'noj podgotovki. *Voprosy pedagogiki*. 2021; № 11-1: 370-373.

Статья поступила в редакцию 19.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-59-61

Pestova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: elena.pestova.72@list.ru*
Kalashnikova S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: kalash-sv@mail.ru*

PROSPECTS OF THE USE OF DOGME METHOD (SCOTT THORNBURY) IN TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article examines a modern approach of Dogme to teaching a foreign language at a university of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of the communicative methodology developed by the British methodologist Scott Thornbury at the end of the last century. This method implies a complete or partial rejection of textbooks and technologies in favor of real communication, which is not the purpose of learning, but is its means. A comparative analysis of the traditional methods of teaching a foreign language in a professionally oriented context at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia and the Dogme method is carried out to determine their effectiveness in the formation of knowledge, skills and abilities of students to perform professional tasks. The authors highlight the basic principles, advantages and content of this method in the classroom in a professionally oriented language environment. The article presents a critical look at the method of teaching "unplugged" when teaching a foreign language at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the prospects of application, as well as the possibility of combining it with traditional methods of teaching a foreign language based on textbooks.

Key words: **communicative approach, method Dogme, interaction, involvement, situational method, teaching unplugged**

Е.В. Пестова*, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: elena.pestova.72@list.ru*
С.В. Калашникова, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: kalash-sv@mail.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА DOGME (СКОТТ ТОРНБЕРИ) ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ МВД РОССИИ

В статье рассматривается современный подход Dogme к преподаванию иностранного языка в вузе МВД России в рамках коммуникативной методики, разработанный британским методистом Скоттом Торнбери в конце прошлого века. Данный метод подразумевает полный или частичный отказ от учебников и технологий в пользу реального общения, который является не целью обучения, а как его средство. Проводится сравнительный анализ традиционной методики обучения иностранному языку в профессионально ориентированном контексте в вузе МВД России и метода Dogme для определения их эффективности при формировании знаний, умений и навыков обучающихся для выполнения профессиональных задач. Авторы выделяют основные принципы, преимущества и содержание этого метода на занятии в профессионально ориентированном языковом окружении. Представлен критический взгляд на метод преподавания unplugged при обучении иностранному языку в вузе МВД России, перспективы применения, а также возможность его сочетания с традиционными методами обучения иностранному языку, основанными на учебных пособиях.

Ключевые слова: **коммуникативный подход, метод Dogme, интерактивность, вовлеченность, ситуативный метод, обучение unplugged**

Иностранный язык сегодня становится не только средством межличностной коммуникации, но и действенным инструментом формирования личности и индикатором уровня и качества образования, общекультурных и профессиональных компетенций специалиста.

В последнее время в высшем образовании набирает обороты новая тенденция преподавания иностранного языка. Особенностью данной тенденции является смещение акцента с преподавания как «трансляции знаний» на учение как активную образовательную деятельность обучающегося. Раньше лидирующая роль отводилась применению классического фундаментального подхода, основанного на изучении грамматических структур и заучивании диалогов. В настоящее время применение классического метода обучения отошло на второй план, освобождая место для коммуникативной методики в изучении иностранных языков.

Цель исследования – представить критический анализ оправданности применения метода Dogme при обучении иностранному языку в вузе МВД России.

Задачи исследования заключаются в сравнении традиционной методики обучения иностранному языку в профессионально ориентированном контексте в вузе МВД России с методом Dogme и определении их эффективности при формировании знаний, умений и навыков обучающихся для выполнения профессиональных задач.

Научная новизна метода заключается в определении возможности перехода от когнитивного аспекта в преподавании иностранного языка к психологическому аспекту и частичном отказе от учебных пособий и технологий.

В рамках коммуникативного подхода в обучении иностранному языку зарубежные методисты выделяют метод Dogme. Впервые об этом методе стало известно в 2000 году из статьи методиста Скотта Торнбери "A Dogme for ELT", где он критиковал чрезмерное использование дополнительных материалов во время обучения иностранному языку, что, по его мнению, усложняет и отягощает процесс обучения. Данный метод был сформулирован на основе уже имеющихся не только теорий обучения иностранному языку, но и других образовательный учений. Основанный на диалогической модели, он стимулирует живое иноязычное общение между преподавателем и обучающимися, что является первостепенным для обучения в целом [1].

С точки зрения преподавания иностранного языка метод Dogme разделяет социоконструктивистские современные теории (CLT, TBL, CLIL), сутью которых является поддержка и реализация образовательных нужд и потребностей обучающегося «здесь и сейчас» при поддержке преподавателя, освобожденного от материала учебника и приготовленного раздаточного материала.

Этот метод получил название из кинематографа (Dogme 95) в середине 90-х годов, когда режиссеры отказались от сложных спецэффектов, фантастических сюжетов и технических приспособлений, а сделали акцент на актуальной истории и ее значимости для зрителей [2].

В методике преподавания иностранного языка в эти годы доминировал грамматико-переводной подход, что приводило некоторых ведущих методистов к мысли о поиске коммуникативного подхода в обучении, сокращающего разрыв между деятельностью в классе и реальной повседневной или профессиональной жизнью.

В рамках коммуникативного подхода при обучении современному иностранному языку зарубежные методисты все чаще выделяют метод Dogme, также известный как Teaching Unplugged («отключиться от учебников»), инновационную философию преподавания иностранных языков, которая рассматривается многими методистами как многообещающая и подходящая для удовлетворения различных потребностей и условий преподавания. Догма освобождает преподавателя от бремени преподавания и укрепляет взаимопонимание между участниками образовательного процесса. Несмотря на то, что идеального метода или подхода к преподаванию языка не существует, Dogme подчеркивает роль преподавателя как посредника.

Это – философия преподавания, которую предложил Скотт Торнбери, согласно которой современные преподаватели сверходержимы и зависимы от планов занятий, учебников, карточек, всевозможных наглядных пособий и т. д. В оригинальной статье он призывает вернуться к базовому стилю преподавателя, который включает «класс, несколько стульев, доску преподавателя и обучающихся» [3]. Основной критический акцент сделан на использовании учебника во время занятия, согласно которому некоторые авторы рассматривают его как «разрушителя творческого подхода преподавателя» [4].

Каждый преподаватель сталкивается с огромным объемом задач при проведении занятий: разработка мероприятий, выбор учебника, создание раздаточных материалов, выбор аудиторных ресурсов и другое. Dogme ELT – это подход к преподаванию, который также считается движением, поддерживающим точку зрения о том, что преподавание и усвоение знаний должно основываться на интересах и возникающих потребностях обучающихся, а не на программе, предписанной курсом или учебным пособием.

Dogme ELT разделяет характеристики различных подходов к обучению иностранному языку:

1. Обучение коммуникативному языку (CLT), где акцент делается на взаимодействии между обучающимися и преподавателями. И CLT, и Dogme придают большое значение коммуникации с целью социального взаимодействия.

2. Обучение, основанное на задачах (TBL), где контекст языка формируется естественным образом, и обучающиеся свободны от языкового контроля, что создает больше возможностей для свободного использования языковых ресурсов, которые у них уже есть. Язык определяется потребностями обучающихся, и они создают трамплин для расширения возможностей обучения, в отличие от заранее выбранных предметов преподавателем или учебника. Аналогичным образом результаты обучения в рамках подхода Dogme зависят от возникающих потребностей обучающихся – идея состоит в том, чтобы накапливать знания сообща, а не заставлять преподавателя передавать содержание учебника. Однако основное различие между Dogme и TBL заключается в методологии, используемой в классной практике: в то время как TBL в значительной степени ассоциируется с выполнением заданий, Dogme опирается на разговор, который в непринужденной форме происходит между преподавателем и обучающимися.

В подходе Dogme выделяют следующие принципы:

1. Обучение – это не передача знаний, умений и навыков в пределах учебной аудитории, а взаимодействие, основанное на общении.

2. Обучение иноязычным продуктивным навыкам и грамматике фокусируется на том языке, который возникает в процессе его появления на занятии, а не третьей стороной в виде учебника. Данный подход предполагает общение не как цель обучения, а как его средство. Преподаватель должен привлекать внимание к различным явлениям, «всплывающим» в ходе коммуникации, и закреплять материал. По мнению автора, в данном принципе нет ничего оригинального или нового, так как он сочетает идеи коммуникативного и лексического подходов.

3. Создание благоприятных коммуникативных условий со стимулом обмена информацией, ведущих к началу и развитию общения, где преподаватель не только организатор беседы, но и проактивный участник [5].

Dogme развивает и поддерживают идею о том, что вовлеченность обучающихся может быть улучшена с помощью беседы. Преподаватель может спросить обучающегося о его любимом времени года, спорте, месте отдыха и т. д. Эти вопросы могут быть адресованы обучающимся с разной языковой и речевой подготовкой, в свою очередь, ответы могут быть с грамматическими ошибками и в пределах лексического минимума. Однако ответ важен, так как преподаватель стимулирует повторное использование лексико-грамматических конструкций через интерес. Преподаватель понимает, что обучающиеся продуцируют собственные высказывания вместо того, чтобы полагаться на обычные тексты, и учатся друг у друга с помощью этого иноязычного процесса [6].

4. Рециркуляция изучаемого материала и его закрепление при помощи различных техник и упражнений.

На наш взгляд, данные принципы работают в группах, где уровень владения разговорными навыками обучающихся выше среднего, так как без осознания структуры языка невозможно в полной мере овладеть коммуникативной компетенцией. Обучающиеся понимают иноязычную речь, содержащую тематически обусловленную лексику, и имеют актуальные навыки построения полноценного высказывания. Отсутствие плана занятия (как одного из основных признаков рассматриваемого метода) и передача преподавателем инициативы обучающемуся может вызвать подозрение о неготовности преподавателя. Кроме этого, отсутствие технических средств обучения на занятии также может вызвать негативную оценку обучающимися процесса обучения.

Метод Dogme в обучении основан на общении, не привязан к каким-либо учебным пособиям, использующий язык как средство достижения определенных результатов. Это больше, чем просто метод. Это другой уровень преподавания, ориентированный на раскрытие потенциала обучающихся через общение, взаимодействие как между обучающимся, так и преподавателем, активное использование личного опыта, использование личной информации и ситуативной подачи языка [5]. Dogme не выступает за отсутствие планирования, а, скорее, за то, чтобы впоследствии углубленно обдумывать занятие и формировать курс.

Несомненно, мы выделяем некоторые преимущества данного метода при обучении иностранному языку не для специальных целей:

– сокращает время подготовки преподавателя к занятию;

– обучающиеся более вовлечены, чувствуют контроль над собственным обучением и, как следствие, значительно более мотивированы;

– преподаватели свободны в использовании наиболее подходящего материала;

– спонтанные беседы повышают способность обучающихся анализировать язык и практиковать его в собственных высказываниях;

– отсутствие ограничений, создаваемых учебниками.

Однако в условиях проведения занятий по иностранному языку в вузе МВД России учебный процесс строго определен тематическим планом, и обучение предполагает изучение профессионально ориентированного материала, что исключает возможность полного отказа от учебных пособий. Кроме этого, процесс усвоения или перевода лексико-грамматических единиц из пассивного в активный запас требует массивного input (входного объема изучаемых единиц). Его организация только на основе речи преподаватели или обучающегося (чья иноязычная речь может быть весьма скромной) неэффективно и сложно. Поэтому опора на учебник и формирование словарных минимумов в контексте является важной работой по накоплению лексического опыта обучающегося [7].

Основные сложности в применении Dogme-подхода в образовательном процессе при изучении профессионально ориентированного иностранного языка заключаются в следующем:

– обучающиеся могут быть намного консервативнее, чем преподаватель, и не воспринимать новые методы, которые подразумевают более активное вовлечение и ответственность;

– обучающиеся привыкли со школы получать знания, умения и навыки, опираясь на учебники как обязательные элементы традиционной школьной системы;

– цели Dogme-метода не совпадают с целями обучающегося, готовящегося к экзамену, где языковое и образовательное окружение намного шире и разнообразнее.

Целью нашего наблюдения в процессе осуществления образовательной деятельности было доказать или опровергнуть оправданность использования данного метода при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в вузе МВД России, а также ответить на следующие методические вопросы:

1. В какой степени обучающиеся находят полезным Dogme-метод наряду с методикой, опирающейся на учебники, в плане удовлетворения их учебных возможностей?

2. Считают ли обучающиеся занятия, проведенные по данной методике эффективнее при подготовке к сдаче устной части экзамена по дисциплине?

Проводя практические занятия по иностранному языку, мы заметили, что, применяя Dogme-метод, большинство обучающихся не могут определить тренируемое грамматическое явление. Это вызывало некоторые трудности в функционировании грамматических единиц в устной речи обучающихся. В этом случае было уместно обратиться к учебнику, где можно найти как презентацию грамматического явления, так и его отработку на «узнавание» в разных контекстах. Если обучающиеся уже знакомы с лексико-грамматическими единицами, то применение Dogme-метода способствует дальнейшей их активизации и автоматизации, а также стимулирует направленную беседу и обсуждение возникающих вопросов. Тем не менее обучающиеся отметили удачное сочетание и дополнение обоих методов (традиционного, основанного на учебнике, и Dogme-метода), так как это позволяет изучать грамматику по определенному плану преподавателя и выводит лексику в устную и письменную речь.

Что касается второго вопроса, обучающиеся не отмечают Dogme-метод как инструмент для подготовки к экзамену, так как стандартизованные задания и вопросы по курсу не предполагают творческого подхода, а наоборот, требуют четкого понимания терминологического аппарата на иностранном языке и его применения. Содержание экзаменационного материала подразумевает заранее подготовленные и заученные тексты, а не свободное владение иностранным языком.

Таким образом, обучение иностранному языку при применении метода Dogme выходит за рамки стандартных педагогических методов. В ограниченном виде он может быть применен на занятиях по иностранному языку в вузе МВД России в некоторых случаях, если:

– существует ограниченность ресурсов (нет Интернета, достойных раздаточных ресурсов, нет возможности распечатать);

– проводятся групповые занятия;

– нет времени подготовиться к занятию, а необходимо, чтобы оно было полезным и интересным;

– требуется разговорная проработка грамматических явлений.

Основываясь на наших наблюдениях и практике преподавания иностранного языка в профессионально ориентированном контексте, мы поддерживаем идею применения Dogme-метода на занятиях по иностранному языку, но не как замену традиционной методике, а как ее дополнение. Мы убеждены, что методическое обеспечение не должно быть определено только запросами обучающегося, а оно должно исходить от преподавателя и его личности, а также готовности аудитории изучать иностранный язык по выбранным преподавателем методам.

Обучение unplugged является перспективным не только для обучения разговорной речи (произношение, грамматика, словарный запас, беглость речи и интерактивное общение), но и навыкам письма (организация, механика, словарный запас и использование языка, идеи и содержание). Преподавание unplugged также помогает обучающимся с изучением языка, саморазвитием и навыками сотрудничества.

Библиографический список

1. Thornbury S. *Dogme: Nothing if not critical*. 2009. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/article/dogme-nothing-if-not-critical
2. Renshaw J. *The Trouble with Teaching Unplugged*. 2010. Available at: http://jasonrenshaw.typepad.com/jason_renshaws_web_log/2010/03/the-trouble-with-teaching-unplugged.html
3. Батракова Е.Б. *Dogme Teaching в обучении иностранному языку*. Available at: http://www.rusnauka.com
4. Чубарова Е.В. Метод Dogme: обучение без учебника. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 3: 253–257. Available at: http://e-koncept.ru/2017/770273.htm
5. Thornbury S., Meddings L. *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. DELTA Publishing, 2009.
6. Harmer J. *Teaching Unplugged beats Acquisition?* 2012. Available at: http://www.youtube.com/watch?v=JJWT0oaX9V0&feature=relmfu
7. Thornbury Sc., Meddings L. *Dogme and the Coursebook*. 2000. Available at: http://www.thornburyscott.com/tu/MET3coursebook.htm

References

1. Thornbury S. *Dogme: Nothing if not critical*. 2009. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/article/dogme-nothing-if-not-critical
2. Renshaw J. *The Trouble with Teaching Unplugged*. 2010. Available at: http://jasonrenshaw.typepad.com/jason_renshaws_web_log/2010/03/the-trouble-with-teaching-unplugged.html
3. Batrakova E.B. *Dogme Teaching v obuchenii inostrannomu yazyku*. Available at: http://www.rusnauka.com
4. Chubarova E.V. Metod Dogme: obuchenie bez uchebnika. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 3: 253-257. Available at: http://e-koncept.ru/2017/770273.htm
5. Thornbury S., Meddings L. *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. DELTA Publishing, 2009.
6. Harmer J. *Teaching Unplugged beats Acquisition?* 2012. Available at: http://www.youtube.com/watch?v=JJWT0oaX9V0&feature=relmfu
7. Thornbury Sc., Meddings L. *Dogme and the Coursebook*. 2000. Available at: http://www.thornburyscott.com/tu/MET3coursebook.htm

Статья поступила в редакцию 03.05.23

УДК 514 (075.8): 81 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-61-63

Kolobov A.N., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru*
Proyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov, Orenburg Branch of PSUTI (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru*

ELEMENTS OF LOBACHEVSKY GEOMETRY IN THE SCHOOL GEOMETRY COURSE. The article tells about such a section of geometry as Lobachevsky geometry on a plane and about getting to know it in high school. Due to the difficulties of mastering theoretical knowledge, it is proposed in the article to unite the process of presenting theoretical material and research activities of students. The article substantiates the necessity of conducting elective courses in secondary school, analyzes all the positive aspects of this process. As an example, an elective course on Lobachevsky geometry on a plane has been developed, and a rating system for evaluating the work of students on it is also given. The difficulty of studying this material is primarily due to the versatility and a large number of imaginary objects. The methodological approach presented in the article to the study of Lobachevsky geometry on the plane is implemented in the educational process of the MOAU "Physics and Mathematics Lyceum of Orenburg" and allows to achieve high results in training.

Key words: **Lobachevsky geometry, elective course, rating system of assessment, abstract, report**

А.Н. Колобов, *канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*
И.В. Прояева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, ПГУТИ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*

ЭЛЕМЕНТЫ ГЕОМЕТРИИ ЛОБАЧЕВСКОГО В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ

В статье говорится о таком разделе геометрии, как геометрия Лобачевского на плоскости и о знакомстве с ней в средней школе. В связи со сложностями усвоения теоретических знаний, в статье было предложено интегрировать процесс изложения теоретического материала и исследовательской деятельности обучающихся. В статье обосновывается необходимость ведения элективных курсов в средней школе, проанализированы все положительные стороны этого процесса. В качестве примера разработан элективный курс по геометрии Лобачевского на плоскости, а также приводится рейтинговая система оценивания работы обучающихся на нем. Трудность изучения данного материала связана в первую очередь с многогранностью и большим количеством воображаемых объектов. Представленный в статье методический подход к изучению геометрии Лобачевского на плоскости был реализован в учебном процессе МОАУ «Физико-математический лицей г. Оренбурга» и позволил добиться высоких результатов в обучении.

Ключевые слова: **геометрия Лобачевского, элективный курс, рейтинговая система оценивания, реферат, доклад**

Программа дисциплины «Геометрия» в 10–11 классах средней школы предполагает знакомство с разделом «Геометрия Лобачевского на плоскости». Сложность изучения данной темы состоит в том, что обучающиеся 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 актуальность нашего исследования заключается в поиске новых методических подходов для изложения обучающимся геометрии Лобачевского и как результат – в разработке элективного курса.

Целью исследования является разработка элективного курса для лучшего понимания геометрии Лобачевского обучающимися средней школы и студентов 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) разработать тематику докладов, рефератов, способствующих закреплению изученного материала, и определить порядок их изложения в ходе прохождения элективного курса «Геометрия Лобачевского на плоскости» обучающимися средней школы. Внедрить разработанную методику в процесс обучения и проверить её эффективность.

Гипотеза исследования: более глубокому пониманию планиметрии Лобачевского способствует индивидуальная деятельность обучающихся в совокупности работой учителя.

Новизна исследования заключается в том, что мы предлагаем интегрировать теорию и практику, то есть не выкладывать обучающимся сразу всю теорию геометрии Лобачевского, а помочь им понять сложные вопросы через индивидуальную деятельность, а только потом продолжать объяснять новый материал.

Теоретической значимостью исследования является разработка элективного курса по геометрии Лобачевского в средней школе.

Практической значимостью исследования выступает возможность применить разработанный курс в преподавания геометрии Лобачевского на плоскости в средней школе и на занятиях в педагогических вузах для повышения уровня понимания обучающимися данного вопроса.

Без сомнения, главная цель обучения математике – освоение обучающимся системы математических знаний. Обучающийся должен сознавать, что математика – это один из основных методов познания действительности. Для каждого человека важно уметь строить математические модели, ориентированные на практику задач, уметь решать их, помимо этого, обладать необходимым для успешного освоения учебных предметов уровнем математической подготовки [1].

Геометрия оказывает существенное влияние на развитие интеллектуальных способностей человека. Деятельность, связанная с познанием геометрии и геометрических понятий, сопровождает человечество на протяжении всей истории. С самого рождения мы соприкасаемся с геометрией в повседневной жизни, знакомясь с понятиями «фигура», «форма», «размер», познавая пространство и отношения в нем. Поэтому можно сказать, что геометрия – один из первичных видов умственной деятельности человека. Понимание основ геометрии – один из важнейших критериев интеллектуального развития. Школьная геометрия как учебная дисциплина уникальна тем, что выстраивается полностью на научной теории.

Курс геометрии способен создать условия для того, чтобы обучающиеся умели формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, умели сравнивать и анализировать, обобщать и выделять главное, проецировать полученные умения и навыки на новые ситуации.

Неотъемлемой частью геометрии как науки, безусловно, являются неевклидовы геометрии. Её преимущество в том, что она гармонично сочетает в себе все дидактический и воспитательный потенциал традиционной геометрии, в то же время привносит новое, показывая различные точки зрения, расширяя сознания учеников.

Включение в школьный курс элементов неевклидовых геометрий, составляющих важную часть геометрического знания, должно начинаться с постановки проблемы, вставшей перед человечеством до открытия Николаем Ивановичем Лобачевским новой геометрии [2].

Целесообразность введения неевклидовых геометрий по сей день обсуждается ведущими педагогами. Уникальный отечественный математик Дмитрий Дмитриевич Мордухай-Болтовский (1876–1952), человек, увлеченный геометрией Лобачевского, поделился доводами о том, что без должной методической проработки материала, без достаточной подготовки обучающихся к довольно сложным и обладающим высокой абстрактностью выкладкам из гиперболической геометрии в школьный курс математики вводить «воображаемую» геометрию нельзя. Неподготовленный ученик может, по мнению методиста, быть сбит с верных рассуждений и представлений о пространстве. Возникнут сложности с трактовкой действительной, реальной геометрией. Такие выводы учёный сделал после многолетней работы со студентами, которые периодически сталкивались с подобными проблемами при изучении материала.

При внимательном и тактически продуманном построении курса неевклидовой геометрии, по мнению Д.Д. Мордухай-Болтовского, учитель мог добиться неплохих результатов в развитии абстрактного мышления у обучающихся, расширении их картины мира и понимания исторической значимости открытия Лобачевского.

Кроме Д.Д. Мордухай-Болтовского, такие математики-педагоги, как Владимир Григорьевич Болтянский (1925–2017), Борис Владимирович Гнеденко (1912–1995), Иссаак Моисеевич Яглом [21] и многие другие, рассматривали знакомство школьников с неевклидовой геометрией в положительном ключе. По мнению заслуженных педагогов, школьников необходимо знакомить с историей создания геометрии Лобачевского, его смелыми идеями, опередившими свое время, упорством, научной смелостью. Это станем мотивацией к изучению нового, даст школьникам урок не отступать от идей, быть решительным и упорным при получении знаний.

Элективные занятия по математике помогут достичь указанной цели. Они позволяют удовлетворить индивидуальные образовательные интересы, потребности и склонности каждого школьника, направленные на формирование компетенций. Элективные курсы являются обязательной структурной составляющей профильного образования, и посещать их необходимо всем обучающимся по данной программе. Это является главным отличием от факультативного курса, который необязателен для изучения школьниками» [3].

Отметим, что элективные курсы помогают обучающимся выбрать свой персональный маршрут обучения, расширить и углубить познания выбранного предмета, воспитать ответственность и самостоятельность, профессионально самоопределиться. Иначе говоря, цели изучения элективных математических курсов обусловлены общими целями математического образования.

Элективные курсы расширяют методические горизонты учителя, так как их выбирают ученики, имеющие устойчивый интерес к предмету. Обучение в рамках курса происходит по инициативе обучающихся, что, вне всякого сомнения, не может положительно не влиять на проведение занятий.

Элективные курсы обладают положительными характеристиками: во-первых, субъект-субъектный подход, во-вторых, проведение интеграции различных предметов, в-третьих, обучение через опыт и сотрудничество; в-четвертых, интерактивность; в-пятых, объективная возможность персонализации обучения [4].

Мы разработали следующую программу элективного курса. Содержание курса, выбор форм и методов работы с обучающимися разработаны с учетом психолого-педагогических особенностей, типов мышления и склонностей обучающихся. Предлагаемый курс носит познавательный, развивающий и интегрирующий характер. Таким образом, он соответствует общим целям современного образования. Материал подобран так, чтобы обучающиеся смогли увидеть внутреннюю красоту, гармонию геометрической науки при доказательстве непротиворечивости геометрии, созданной нашим соотечественником. Это станет мотивацией для решения обучающимися геометрических задач, а некоторым задаст вектор для профессионального определения.

Данный курс поднимает следующие вопросы:

– вопросы исторического развития геометрии с акцентом на развитие неевклидовой геометрии, в частности геометрию Лобачевского. Это дает возможность сформировать личностно-ценностное отношение к математическому образованию и общечеловеческой культуры [10];

– вопросы аксиоматики, различий и схожестей знакомой всем школьникам геометрии Евклида и новой и загадочной геометрии Лобачевского (гиперболической геометрии), а также вопросы реальности гиперболической геометрии. Это даст обучающимся возможность расширить рамки математических знаний и увидеть под иным углом возможности геометрии.

Обучающиеся познакомятся с различными простейшими фигурами на плоскости Лобачевского, такими как прямая, треугольник, эквидистанта, орицикл, узнают их особенности, потренируются в решении задач. Данный курс предполагает, в свою очередь, не только знакомство с новым геометрическим материалом, но и повторение уже известных фактов. Это, бесспорно, даст возможность ученикам более уверенно решать задачи из классического курса геометрии.

Элективный курс ставит ряд образовательных задач: расширение знаний обучающихся по математике: аксиоматика гиперболической геометрии, свойства простейших фигур на плоскости.

Кроме этого, прошедшие курс получат и общеучебные умения:

– информационные **–** работать со средствами информации;
– коммуникативные **–** работать в группе.

Таким образом, цель данного элективного курса заключается в следующем:

– во-первых, формирование представлений о геометрии Лобачевского;
– во-вторых, в углублении и совершенствовании имеющихся знаний и умений в геометрии.

Элективный курс направлен на обучающихся 10–11 классов.

По окончании элективного курса обучающийся будет знать основные аксиомы и теоремы геометрии Лобачевского; уметь доказывать данные ему предложения; владеть основными постулатами «Геометрии Лобачевского».

Элективный курс содержит основные разделы:

1. Исторический экскурс;
2. Элементы планиметрии Лобачевского;
3. Геометрия Лобачевского: реальность или воображение?
4. Другие неевклидовы геометрии.

Некоторые теоремы будут представлены так, как их сформулировал сам создатель геометрии. Другая часть теорем, оказавшихся по силам школьникам, будет доказываться обучающимися.

34 часа – количество часов, предусмотренное для прохождения элективного курса.

Оценка за освоение по окончании элективного курса не учитывается в аттестате об образовании, кроме того, по элективным курсам нет государственного экзамена. Соответственно, необходим нестандартный подход к оцениванию качества усвоения материала. Примерами отличного от стандартных форм оценивания обучающихся является накопительная система оценивания, портфолио, рейтинг. На наш взгляд, рейтинговая система имеет ряд преимуществ перед иными формами оценки.

Внедряя новую форму оценивания, необходимо уделить внимание тому факту, что обучающийся самостоятельно выбрал курс для изучения, а значит, для поддержания мотивации должны быть разработаны поощрительные и порицательные меры.

В качестве мониторинга результатов обучения для элективного курса «Элементы геометрии Лобачевского» предлагается оценивание в виде рейтинга.

Основные баллы обучающиеся зарабатывают за выполнение самостоятельных работ, «стоимость» каждой работы известна заранее. Баллы начисляются также за контролирующие работы, тестирования, выполнение домашнего задания. В ходе контроля на протяжении четверти оцениваются такие виды деятельности как работа с литературой, выступление с докладом, успешные ответы по теме. Рубежный контроль проводится после завершения какого-либо раздела (несколько раз в четверть).

Кроме «основных» баллов выставляются «дополнительные». Большое количество оцененных действий повышает объективность отметки. При этом нельзя одинаково оценить, например, помощь в подготовке занятия и написание исследования по теме. Поэтому система поощрительных баллов должна быть предусмотрена. Возможность получения «поощрительных» баллов позволит качественнее строить учебно-воспитательный процесс, повысить мотивацию к обучению и его эффективность.

У обучающихся есть возможность заработать дополнительные баллы за подготовку различных сообщений, докладов, мини-исследований по изучаемому материалу, принять участие в конференциях, заинтересованной и активной детельности в ходе занятий и мероприятий по теме.

Таким образом, рейтинговая система дает возможность оценить учебно-воспитательный процесс со всех сторон.

Приведем пример выставления основных баллов:

– выступление с докладом или рефератом (6 баллов);

– конспект материала из источников дополнительной литературы; составление разноуровневых заданий по теме; выполнение практической работы (3 балла);

– решение прикладных задач по теме; построение устного ответа (4 балла);

– индивидуальная работа по вариантам (от 2 до 5 баллов);

– анализ и самоанализ произведенной работы (от 3 до 5 баллов);

– итоговая заключительная работа (12 баллов).

Дополнительные баллы могут быть выставлены за выступление на конференции; за участие в конкурсах, олимпиадах (до 2 баллов).

Баллы могут быть зачислены за личные качества обучающегося (ответственность, пунктуальность, прилежание, дисциплина, инициативность и самостоятельность (по 1 баллу)).

Количество дополнительных баллов должно составлять не более 20% от общих.

Важнейшим свойством системы является ее прямолинейность и открытость – обучающиеся заранее ознакомлены с баллами, которые могут получить за различную деятельность. Это важно, чтобы свойство «таблица стоимости» было доступно обучающимся. Как вариант, можно разместить информационный стенд в кабинете, раздать каждому обучающемуся таблицу или вести таблицу оценивания на онлайн-платформе.

В конце курса обучающийся имеет возможность сравнить свои успехи с предыдущими результатами. Учитель составляет рейтинговую таблицу с результатами обучения. Открытая рейтинговая таблица мотивирует учеников стремиться к улучшению собственных результатов.

Работая по рейтинговой системе оценки знаний можно смело утверждать, что эта система стимулирует обучающихся к ритмичной учебной работе в течение всего курса; дает возможность получить наиболее полную информацию о качестве обучения, о личных достижениях обучающихся. Рейтинговая система позволяет улучшать планирование и организацию образовательного процесса через персонализацию обучения [5].

Преимущество рейтинговой системы контроля знаний в том, что она не требует значительной перестройки учебного процесса, поддерживает технологию личностной ориентации. Учитель может корректировать сроки сдачи работы, виды различных контролирующих форм, чем дает возможность самостоятельно руководить учебной деятельностью. Предлагаем *примерные темы рефератов*:

1. Н.И. Лобачевский и его влияние на мировое научное сообщество.
2. Предпосылки создания геометрии Лобачевского.
3. Замощение треугольниками сферы, плоскости и плоскости Лобачевского.
4. Построения на плоскости Лобачевского.
5. Сферическая тригонометрия.
6. Карл Фридрих Гаусс, Н.И. Лобачевский, Янош Бойяи и открытие неевклидовой геометрии.

Примерные темы творческих работ:

1. Составить интеллектуальную карту по одному из разделов элективного курса.
2. Подготовить и провести совместно с учителем интеллектуальную игру или квест по теме «Геометрия Лобачевского» в классе.

Таким образом, внедрение разработки элективного курса в процесс обучения подтвердило гипотезу о том, что теоретический материал геометрии Лобачевского довольно сложен для восприятия обучающимися, но в совокупности с решением задач прикладного характера в ходе изучения данного раздела усвоение новых знаний происходит гораздо лучше. Поэтому в дальнейшем будет разработан блок 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 perspektvy 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 21.04.23

УДК 376.433 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-63-65

***Abramova N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Natalya.abramoff@mail.ru*

***Skryabina A.A.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Ay_skr@mail.ru*

CORRECTIVE AND PEDAGOGICAL WORK ON SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH DISABILITIES IN GAMING ACTIVITIES. The article emphasized the importance of young children in the development of children. At this age, there is a high rate of maturation of psychophysical functions. The importance of correctional and pedagogical work on the socio-communicative development of young children with disabilities in playing activities is

noted. Methods for identifying the level of social and communicative development of young children with disabilities have been selected and tested. The results of the study reveal difficulties in communicating with peers during play; lack of desire to attract their attention, to do everything on your own; children showed no desire to act together; ignored assistance, showed a weak interest in communicating with peers; refusal to cooperate with adults; difficulties in resolving conflicts with peers on their own. The results of the survey of parents to identify the level of pedagogical competence are also described.

Key words: **early age, young children with disabilities, social and communicative development, playing activities, corrective and developmental environment, pedagogical competence of parents**

***Н.А. Абрамова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: natalya.abramoff@mail.ru*

***А.А. Скрябина**, магистрант, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: Ay_skr@mail.ru*

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье подчеркнута важность раннего возраста в развитии детей. В этот период отмечается высокий темп созревания психофизических функций. Отмечена значимость коррекционно-педагогической работы по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в игровой деятельности. Подобраны и апробированы методики выявления уровня социально-коммуникативного развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Результаты исследования выявили трудности в общении со сверстниками во время игры; отсутствие стремления привлечь их внимание, все делать самостоятельно; дети не проявляли желания действовать совместно; игнорировали помощь, проявлялась слабая заинтересованность общения со сверстниками; отказ от сотрудничества с взрослыми; трудности в самостоятельном разрешении конфликтов со сверстниками. Также описаны результаты анкетирования родителей по выявлению уровня педагогической компетентности.

Ключевые слова: **ранний возраст, дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, социально-коммуникативное развитие, игровая деятельность, коррекционно-развивающая среда, педагогическая компетентность родителей**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в последние годы, к сожалению, не уменьшается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Причины возникновения патологии в детском возрасте являются предметом исследования многих специалистов в области педиатрии, генетики, профилактической медицины и организации здравоохранения.

Целью исследования является разработка и реализация модели коррекционно-педагогической работы по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ в игровой деятельности. Поставленной цели соответствуют задачи: выявить уровень социально-коммуникативного развития детей раннего возраста с ОВЗ; обосновать и экспериментально подтвердить эффективность разработанной модели коррекционно-педагогической работы по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ в игровой деятельности.

Методы исследования, использовавшиеся при написании статьи, включают анализ источников, сравнение, педагогический эксперимент, обобщение. Научная новизна исследования состоит в том, что сконструирована модель коррекционно-педагогической работы по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ в игровой деятельности и доказана ее эффективность. Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанной модели по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ в игровой деятельности.

По мнению Печоры К.Л., Пантюхиной Г.В., Голубевой Л.Г., «ранний возраст является сензитивным, пластичным для качественных преобразований. Это период активного исследования различных свойств предметов: формы, величины, множественных причинно-следственных связей, характера движений и соотношений, период для усвоения речи, развития слухового восприятия, ориентировки в окружающем мире, становление связной речи, накопление лексики. Ребенок рождается с предпосылками базовых возможностей развития, но с некими границами и исключительной зависимостью от взрослого» [1]. Авторы отмечают, что успешность развития зависит от благоприятной среды или может остаться так и нереализованной, если не были созданы необходимые условия для развития.

Современными психолого-педагогическими исследованиями (Галигузовой Л.Н., Голубевой Л.Г., Павловой Л.Н., Пантюхиной Г.В., Пилюгиной Л.Г., Печора К.Л. и др.) доказано, что в раннем детстве закладываются все основные качества развивающейся личности ребенка. Формируется первая модель мира – система представлений об окружающей действительности, о самом себе, своих отношениях с окружающими. Научить ребенка жить в социуме – основная задача взрослых, которые являются для ребенка носителями общечеловеческого опыта. В процессе общения с взрослыми малыш постигает и «присваивает» богатство человеческой культуры, духовно развивается [2].

Меджидова Э.С. характеризует социально-коммуникативное развитие как процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-коммуникативного опыта, необходимого для его дальнейшего включения в систему общественных отношений и направленого на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к обществу детей и взрослых в организации; воспитание позитивных установок к различным видам труда и творчества; развитие основ безопасного поведения в быту, социуме, природе [3]. Исходя из этого, мы смеем предположить, что социально-коммуникативное развитие детей раннего возраста – это процесс формирования доброжелательного отношения к близким людям, выражение отдельных состояний и потребностей; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; приучение к самостоятельности.

Выготский Л.С., анализируя игровую деятельность, выделил парадоксы игры, благодаря которым она и обеспечивает развитие ребенка: ребенок получает в игре удовольствие, игра – школа воли; игра – школа морали, игра – взаимодействие реальных и игровых взаимоотношений; игра – деятельность творческая, но развитие игры требует руководство ею [4]. Мы предполагаем, что игровая деятельность ребенка раннего возраста – это особая сфера активности, в которой ребенок не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия, своеобразно пытается отражать жизнь, познать окружающий мир, явления жизни, отношение людей.

Феклистова С.Н. выделяет несколько взаимосвязанных этапов в развитии игровой деятельности: первый этап – ознакомительная игра, содержанием которой являются манипуляции ребенка с предметом; второй этап – предметно-отобразительная игра; третий этап – сюжетно-отобразительная игра, включающая отображение ребенком различных сюжетов, близких по опыту; четвертый этап – сюжетно-ролевая игра, содержанием которой является общение [5].

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с ОВЗ в г. Якутске осуществляется на базе консультативно-консультативных центров и Служб ранней помощи. Также отделения ранней помощи функционируют на базе ГБУ РС(Я) «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» и МБДОУ ЦРР-Д/с № 2 «Оленёнок», МБДОУ Д/с № 1 «Звездочка». Их деятельность направлена на выявление проблем детей раннего возраста с ОВЗ, формирование их психофизического здоровья, интеграцию в социум, а также сопровождение и поддержку их семей [6].

По мнению Разенковой Ю.А., специальная коррекционно-развивающая среда должна включать следующие компоненты: предметно-игровой; социально-субъектный, который содержит процесс деятельности и их общения, обучения, воспитания и социального развития; интегративный (взаимосвязанные составляющие процесса ранней коррекционно-развивающей помощи) [7]. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) социально-коммуникативное развитие детей раннего возраста выделено в отдельную образовательную область. Также на основе ФГОС ДО разработаны примерные адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для детей раннего возраста с ОВЗ по категориям нарушений [8].

Мы провели исследование на базе ГБУ ДО РС(Я) «Республиканский центр психолого-медико-социального сопровождения» и МБДОУ детский сад № 1 «Звездочка» городского округа «город Якутск» Республики Саха (Якутия). В эксперименте приняли участие 12 детей со статусом ОВЗ: по 6 детей в обеих группах.

Нами была проведена диагностика социально-коммуникативного развития детей раннего возраста с ОВЗ по методикам «Диагностика развития общения со сверстниками» (Орлова И.А и Холмогорова В.М.); «Карта проявлений самостоятельности» (Щетинина А.М.); «Диагностика психического развития детей от

рождения до 3 лет» (Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю.).

По результатам исследования нами выявлено, что в экспериментальной группе 5 детей (90%) находятся на низком уровне и 1 ребенок (10%) имеет средний уровень социально-коммуникативного развития. В контрольной группе 2 (20%) детей имеют низкий уровень и 4 (80%) – средний уровень социально-коммуникативного развития. В ходе исследования мы обнаружили, что у детей раннего возраста с ОВЗ выявились слабая заинтересованность и трудности в общении со сверстниками во время игры; отсутствовало стремление привлечь их внимание, желания действовать совместно; они не подстраивались под действия сверстника; помощь, подсказку и вопросы сверстников просто игнорировали; дети отказывались сотрудничать с взрослыми, не всегда отвечали на предложенные действия взрослого; не стремились все делать сами, не доводили начатое дело до конца, часто обращались за помощью, не могли самостоятельно разрешать конфликты со сверстниками.

Эффективность взаимодействия родителей с детьми раннего возраста зависит от уровня их компетентности, педагогической грамотности. Для выявления уровня педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ОВЗ, мы составили опросник на основе методик Ткачевой В.В. «Определение воспитательских умений у родителей, детей с отклонениями в развитии» и Щетининой А.М. «Опросник для родителей». Опросник включает вопросы на выявление трех компонентов педагогической компетентности: эмоционально-ценностный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный. В анкетировании приняли участие 12 родителей. В экспериментальной группе низкий уровень получили 50% (3) родителей, средний – 50% (3) родителей; в контрольной группе 20% (2) родителей имеют низкий уровень и 80% (4) родителей – средний. Анализ результатов исследования показал непосредственную зависимость между компонентами педагогической компетентности. После ознакомления с результатами анкетирования родители были настроены повышать уровень педагогической компетентности с использованием различных источников информации для создания предметно-развивающей среды, изучения возрастных и личностных особенностей своих детей.

На основе анализа результатов исследования мы разработали и реализовали модель коррекционно-педагогической деятельности по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ в игровой деятельности, которая состоит из трех основных компонентов: целевого, содержательно-деятельностного и результативного. Целевой компонент раскрывает цели и принципы коррекционно-педагогической работы по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ в игровой деятельности, содержит основные нормативно-правовые документы.

Содержательно-деятельностный компонент реализовывался по трем направлениям: диагностическому, коррекционно-развивающему и консультативному, каждый из которых включает в себя содержание, формы и методы работы. В него входят углубленное психолого-педагогическое обследование социально-коммуникативного развития детей раннего возраста с ОВЗ, выявление уровня педагогической компетентности их родителей; проведение очных коррекционно-развивающих игровых сеансов с ребенком и консультативных мероприятий с семьей. При организации коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ОВЗ от взрослого требуется совмещение элементов игры и обучения для более точного закрепления пройденного материала, а также многократное повторение инструкций перед началом игры. Взрослому необходимо контролировать уровень сложности обучающего игрового материала и длительность занятий.

Консультативное направление реализуется через организацию различных форм очных и дистанционных консультативных мероприятий для родителей с целью повышения их мотивации к активному включению в коррекционно-развивающий процесс. Работа с родителями была направлена на повышение уровня сформированности когнитивного и коммуникативного компонентов, так как ответы родителей с недостаточным уровнем сформированности этих компонентов показали, что они нуждаются в получении базовых психолого-педагогических знаний, умений по организации предметно-развивающей игровой среды. Результативный компонент содержит оценку результатов коррекционно-педагогической работы по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ в игровой деятельности.

По итогам проведенного исследования мы получили следующие результаты коррекционно-педагогической работы по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ экспериментальной группы в игровой деятельности и выявлению уровня развития педагогической компетентности их родителей.

Таблица 1

Результаты коррекционно-педагогической работы по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ в игровой деятельности (экспериментальная группа)

№ п/п	*Уровень социально-коммуникативного развития*	*Констатирующий этап*	*Контрольный этап*
		% (кол-во)	
1.	Низкий	90% (5)	0% (0)
2.	Средний	10% (1)	67% (4)
3.	Высокий	0% (0)	33% (2)

Таблица 2

Результаты выявления уровня развития педагогической компетентности родителей

№ п/п	*Уровень социально-коммуникативного развития*	*Констатирующий этап*	*Контрольный этап*
		% (кол-во)	
1.	Низкий	50% (3)	0% (0)
2.	Средний	50% (3)	80% (4)
3.	Высокий	0% (0)	20% (2)

В качестве выводов по результатам статьи можно отметить, что результаты исследования показали положительную динамику в уровне социально-коммуникативного развития детей раннего возраста с ОВЗ и уровне развития педагогической компетентности их родителей. Таким образом, предложенная нами модель подтверждает свою эффективность и требует дальнейшей реализации.

Библиографический список

1. Печора К.Л. *Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях*. Москва: Просвещение, 1986.
2. Галигузова Л.Н. *Ступени общения: от года до шести.* Москва: Владос, 2014.
3. Меджидова Э.С. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема. *Молодой ученый*. 2016; № 6: 799–803.
4. Выготский Л.С. *Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.* Москва, 2013.
5. Фекслитова С.Н. *Формирование сюжетно-отобразительной игры у детей с нарушением слуха.* Минск: БГПУ, 2005.
6. Абрамова Н.А., Булдакова А.Ю., Федотова Е.Е. Актуальные проблемы сенсорного воспитания детей раннего возраста с нарушением слуха в службе ранней помощи. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 189–191.
7. Разенкова Ю.А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медикосоциальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возраста. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010; № 2: 35–44.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.* Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/

References

1. Pechora K.L. *Deti rannego vozrasta v doshkol'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
2. Galiguzova L.N. *Stupeni obscheniya: ot goda do shesti.* Moskva: Vlados, 2014.
3. Medzhidova `E.S. Social'no-kommunikativnoe razvitie detej doshkol'nogo vozrasta kak nauchno-pedagogicheskaya problema. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 6: 799-803.
4. Vygotskiĭ L.S. *Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka.* Moskva, 2013.
5. Fekslitova S.N. *Formirovanie syuzhetno-otobrazitel'noj igry u detej s narusheniem sluha.* Minsk: BGPU, 2005.
6. Abramova N.A., Buldakova A.Yu., Fedotova E.E. Aktual'nye problemy sensornogo vospitaniya detej rannego vozrasta s narusheniem sluha v sluzhbe rannej pomoschi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 189-191.
7. Razenkova Yu.A. Sluzhba rannej pomoschi kak forma okazaniya psihologo-pedagogicheskoj i medikosocial'noj pomoschi sem'yam s problemnymi det'mi mladencheskogo i rannego vozrasta. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2010; № 2: 35-44.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya.* Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/

Статья поступила в редакцию 11.04.23

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-66-68

Tolchina S.I., *senior lecturer, Department of Physics, Methods of Control and Diagnostics, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: tsi777@mail.ru*
Tolchin A.A., *student, Tyumen State University; teacher of Physics, MAOU High School No. 25 (Tyumen, Russia), E-mail: lexxgame@gmail.com*

REALIZATION OF SISTEMACY, CONTINUITY AND SUCCESSION OF PHISICAL EDUCATION AT SCHOOL END UNIVERSITY ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE TOPIC "KINEMATICS". The article reveals the substantive and procedural components of learning cognition – empirical basis, conceptual theoretical core and deductive consequence of kinematics in the form of a substantive graph of the logical structure, which reflects the relationship of elements of the theory in accordance with the gnoseological chain of scientific knowledge. The content graph of the logical structure of kinematics allows school and university students to understand the methodology of educational cognition, forms the skills of independent work, generalization, systematization and generalization of knowledge, which they can use when constructing graphs of other physical theories. Unfolding the theoretical core of physical theory in the transition from school education to professional education provides an opportunity to realize the continuity of secondary and higher education. Deepening of deductive consequences of physical theory kernel allows to see applicability of physics laws in professional activity, thereby increases motivation for conscious learning.

Key words: **system approach, learning continuity, competence formation, professionally-oriented learning**

С.И. Толчина, *доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, учитель физики ГАОУ ТО «ФМШ», г. Тюмень, E-mail: tsi777@mail.ru*
А.А. Толчин, *студент, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, учитель МАОУ СОШ № 25, г. Тюмень, E-mail: lexxgame@gmail.com*

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОСТИ, НЕПРЕРЫВНОСТИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «КИНЕМАТИКА»

В статье раскрываются содержательные и процессуальные компоненты учебного познания - эмпирического основания, концептуального теоретического ядра и дедуктивного следствия кинематики в форме содержательного графа логической структуры, который отражает связь элементов теории в соответствии с гносеологической цепочкой научного познания. Содержательный граф логической структуры кинематики позволяет обучающимся школы и студентам вузов понять методологию учебного познания, формирует навыки самостоятельной работы, обобщения, систематизации и генерализации знаний, которые они могут использовать при построении графов других физических теорий. Развертывание теоретического ядра физической теории при переходе от школьного образования к профессиональному дает возможность реализовать преемственность среднего и высшего образования. Углубление дедуктивных следствий ядра физической теории позволяет увидеть применимость законов физики в профессиональной деятельности, тем самым повышает мотивацию к осознанному обучению.

Ключевые слова: **системный подход, непрерывность обучения, формирование компетенций, профессионально ориентированное обучение**

В обществе существует потребность в высококвалифицированных технических специалистах и инженерах, инициативных, готовых и способных к постоянному саморазвитию и повышению уровня своих профессиональных компетенций. Этим определятся социальный заказ государства. Очевидно, что актуальной задачей продолжает оставаться подготовка таких специалистов, в основе образования которых заложены знания основных физических теории и сформированы возможность и способность применять свои знания на практике в своей профессиональной деятельности. В большой степени способствовать этому может системный подход к изучению фундаментальных физических теорий, непрерывность и преемственность физического образования в школе и в вузе.

Цель исследования и соответствующие задачи для достижения цели.

Государственный совет Российской Федерации определил основную цель профессионального образования – «подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [1].

Чтобы достичь этой цели в рамках физического образования, необходимо решить задачу непрерывности и преемственности обучения в школе и в вузе. Ключом к решению этой задачи может стать реализация системного подхода к изучению фундаментальных физических теорий, идей фундаментализации и генерализации, обобщения и систематизации знаний и умений, способов владения ими на основе современных методов научного познания. Для этого необходимо создание такой методической системы обучения отдельным разделам курса физики, основу которой составляла бы взаимосвязь содержательной и процессуальной сторон обучения [2].

В педагогической литературе достаточно много внимания уделяется вопросам построения методической системы обучения физике в школе и в вузе. В частности, Н.Е. Важеевская, Е.Ф. Ефименко, А.П. Усольцев, В.В. Мултановский, Н.С. Пурышева и др. занимались вопросами моделирования методической системы на основе принципов фундаментализации и генерализации знаний. А.В. Усова, М.П. Земцова, В.И. Ланкина, М.В. Потапова, С.А. Суровикина, Н.Н. Тулькибаева и др. структурировали методическую систему, используя принципы преемственности и систематизации. В.Г. Разумовский, И.С. Карасова, Л.Я. Зорина, Р.Х. Казаков, С.Е. Каменецкий, М.С. Свирский и др. исследовали методологический аппарат с точки зрения процессуальной и содержательной сторон [2].

Для построения методической системы обучения физике в вузе необходимо учитывать уровень школьной физико-математической подготовки студента. На наш взгляд, единый государственный экзамен выполняет свою функцию оценки знаний выпускников школ. Но при обучении в вузе многим студентам не хватает сформированности познавательных действий, которые позволяли бы систематизировать большие объёмы учебного теоретического и практического материала. Также нами отслеживается низкий уровень мотивации к дальнейшей профессиональной деятельности. Причиной этому служит очень размытое понимание того, где и как выпускник вуза будет использовать полученные знания в выбранной профессии.

Результаты опросов студентов Тюменского индустриального университета и Тюменского государственного университета говорят о том, что многие обучающиеся не понимают, для чего они изучают ту или иную физическую теорию и не видят перспектив использования этих знаний в профессиональной деятельности. Это определяет низкую мотивацию студентов к изучению физики и формальный подход к этому процессу.

Для решения этой проблемы мы предлагаем создать единую методическую систему обучения физике в школе и вузе на основе системного подхода, которая будет выражаться в технологиях построения графов логической структуры физических теорий, т. е., начиная с изучения школьного курса физики, обучающийся приобретает необходимые умения и навыки систематизации, генерализации и фундаментализации знаний при построении графа логической структуры физической теории, продолжает совершенствовать эти умения и навыки при работе с этим же графом в вузе (при изучении курса физики и специальных дисциплин), постоянно углубляя и расширяя его, пока не достигнет нужного уровня компетенций для успешной профессиональной деятельности.

Системный подход занимает особое место в образовании. Физика как учебная дисциплина обладает возможностями организации процесса обучения на основе системного подхода. Средствами физического образования возможно достичь положительной динамики в развитии учебно-познавательных способностей обучающихся и повышения уровня образовательных и профессиональных компетенций. В педагогической науке есть методики формирования системных знаний. Но, по нашему мнению, в настоящее время мало внимания уделяется различиям эмпирических и теоретических законов и логическим связям между ними и теоретическим ядром теории. «Акцент на эмпирическое основание теории, эмпирические методы познания и дедуктивные следствия при игнорировании логического генезиса концептуального ярда теории приводит к представлению о физических теориях как наборе эмпирических фактов, разрозненных утверждений, рецептов решения частных задач» [3]. Необходимо определить четкое различие эмпирических, фундаментальных теоретических обобщений и дедуктивных следствий, определить место тех или иных понятий, утверждений, законов в структуре теории, определить логическую связь понятий и сформировать у обучающихся возможности и способности делать это самостоятельно при изучении любой физической теории. Это можно сделать, решая методическую задачу формирования системных знаний, исходя из содержательной структуры физических теорий и методов научного познания – эмпирического и теоретического.

Если вышеизложенные принципы недостаточно реализованы, то, как показывает практика, знания физических теорий обучающихся отрывочны, зачастую в вузе студенты начинают изучать физику практически с нуля, делают это по большей части только для получения положительной оценки за семестр и имеют размытое представление о важности и практическом применении основных положений и законов физики на практике.

Чтобы решить поставленные задачи, мы разработали и внедрили в процесс обучения физике методологический подход к изучению фундаментальных физических теорий, который реализуется на базе Физико-математической школы для одаренных детей, средней школы № 25 г. Тюмени, Тюменского индустриального университета и Тюменского государственного университета среди обучающихся 10–11 классов и студентов технических специальностей.

Как правило, первой темой для повторения и углубления знаний по физике в 10 классе является «Кинематика». И эту же тему проходят на первых занятиях по физике у студентов вузов. Методологический подход к обучению физике на примере раздела «Кинематика» отвечает всем требованиям современного образования и обеспечивает непрерывность и интеграцию образования в школе и в вузе.

Подход реализуется в три этапа:

1. Демонстрация обучающимся содержательной структуры любой физической теории и принципов ее построения.

2. Построение графа логической структуры кинематики как физической теории.

3. Формирование умения расширять граф логической структуры кинематики до «объёма», который необходим на данном этапе обучения.

На первом этапе формируется представление о структуре любой физической теории по принципу движения по гносеологической цепочке познания (он единичного к общему, а от него к предельно – общему). Фундаментальная физическая теория является концептуальной системой (системой научного знания). Анализ фундаментальных физических теорий на основе философских представлений позволил выяснить, что элементами этой системы с позиции гносеологической цепочки познания являются эмпирическое основание, теоретическое концептуальное ядро и дедуктивное следствие (рис. 1) [4, с. 27–28].

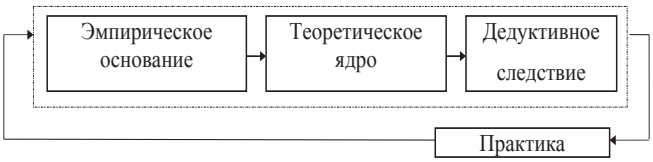


Рис. 1. Содержательная структура фундаментальной физической теории

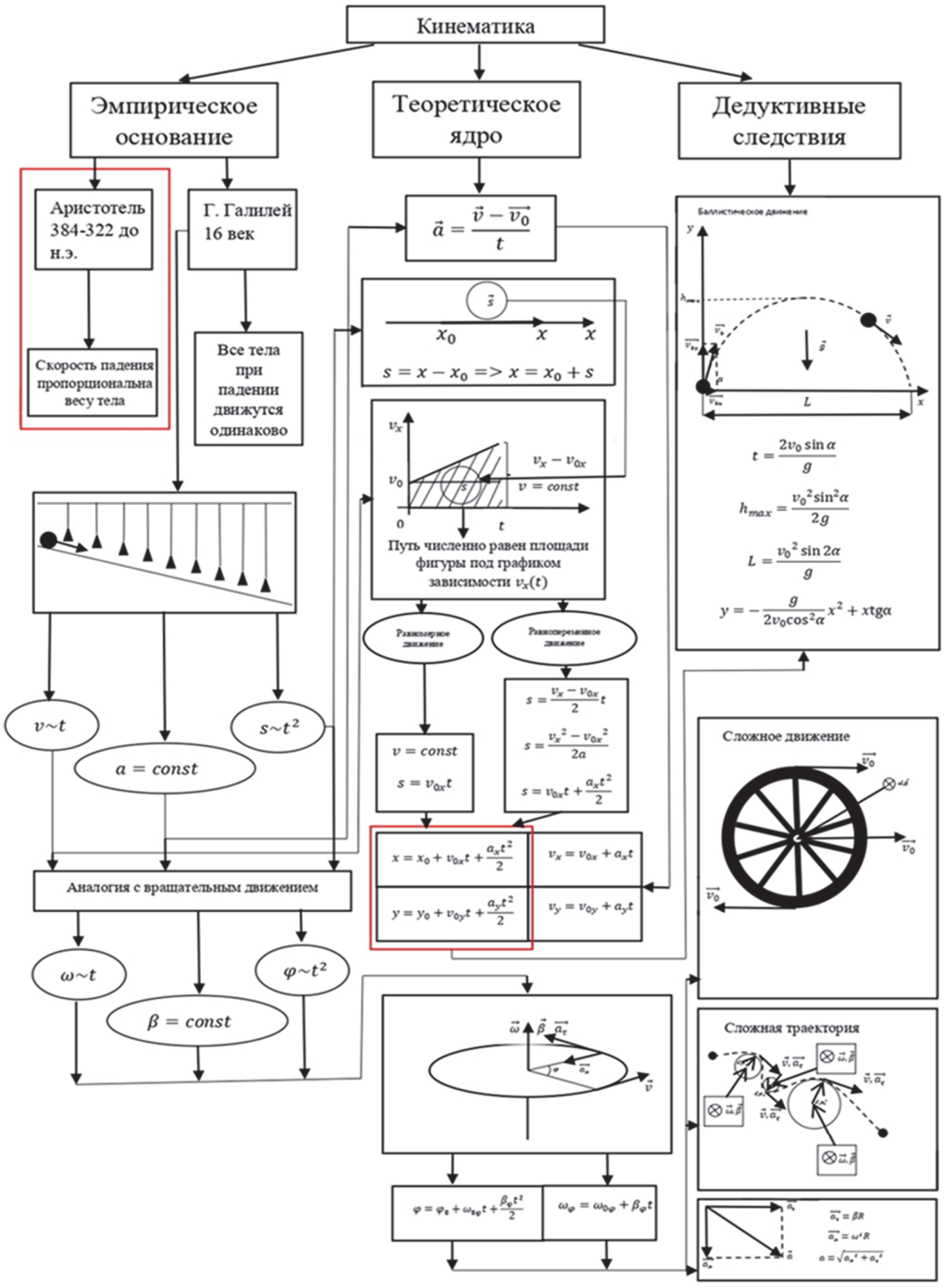


Рис. 2. Граф логической структуры кинематики как физической теории

На втором этапе рассматривается структура кинематики как физической теории (рис. 2), где подробно освещаются принципы построения графа логической структуры кинематики. И говорится о том, что любую физическую теория можно эффективно изучать, используя эту технологию.

Остановимся подробнее на элементах содержательной структуры кинематики:

1. Эмпирическое основание – это *эмпирические научные факты*, которые строятся методом индуктивного обобщения экспериментальных данных. Аристотель считал, что скорость тела зависит от его массы. Об этом говорили многочисленные наблюдения. Это утверждение, как мы уже знаем, оказалось неверным. И развеял сомнения ученый по фамилии Галилей, который провел множество опытов по изучению свободного падения тел и сделал вывод о том, что скорость тел не зависит от их массы. Мы можем смоделировать опыты по равноускоренному движению тел в лаборатории и убедиться в том, что скорость пропорциональна времени, а перемещение – квадрату времени. Это и есть эмпирические факты и наблюдения, которые привели к тому, что было введено понятие ускорения, и здесь мы переходим в ядро теории.

2. Теоретическое ядро, которое формируется концептуальным содержательным обобщением эмпирики. Ядро физической теории состоит из основных (фундаментальных) законов теории. Фундаментальные законы теории, оперируя сугубо теоретическими объектами, описывают внутренние эмпирически ненаблюдаемые отношения и причинно-следственные связи в реальных физических системах. Ядро реализует предсказательную и объяснительную функции теории в рамках ее применимости [2]. К фундаментальным законам кинематики относятся кинематические уравнения движения.

3. Дедуктивные следствия представляют собой развертывание теории – теоретическое описание конкретных физических систем, осуществляемое дедуктивным методом, формирующим следствия ядра кинематики. Примером дедуктивного следствия ядра кинематики является, например, кинематическое описание баллистического движения, расчет сложных траекторий движения и так далее. То есть обучающийся на этом этапе понимает, что ядро, которое сформировалось в результате обобщения многих эмпирических и теоретических фактов, может и должно быть использовано для описания реальных физических систем, и что каждый элемент физической теории имеет свою содержательную структуру и подструктурные элементы знания, которые логически связаны между собой.

На примере кинематики рассматриваются основные положения кинематики, логические связи и ее применение. При обучении студентов и школьников необходимо не только познакомить их с историческими опытами, лежащими в ее основе, основными понятиями, компонентами моделей материальных объектов и содержательными (исходными) теоретическими обобщениями, но и показать логические связи между содержательными структурными элементами кинематики, границы применимости ее законов. Заметим, что в графе логической структуры кинематики нет ни одного отдельно стоящего структурного компонента физической теории (кроме неверных утверждений Аристотеля), все они логически связаны.

На третьем этапе продолжается формирование базовых компетенций. Для этого обучающимся предлагается дополнить и расширить граф логической структуры кинематики описанием движения по окружности. Обучающийся пройдет тот же путь от эмпирического основания к ядру, а от него – к следствиям, повторит и углубит знания темы «Периодическое движение». Когда абитуриент становится студентом, то логично, что этот граф он дополнит формулами, законами и их следствиями вузовского курса физики (рис. 2) и углубит знания настолько, насколько этого требует рабочая программа курса физики. И сразу, с первого курса обратит внимание на то, где и как он будет использовать знания законов кинематики в своей будущей профессии.

Представленный методологический подход к изучению физических теорий можно и нужно применять для изучения всех разделов курса физики в школе и в вузе. Такой подход обеспечивает непрерывное и профессионально направленное изучение всех физических теорий. Это позволяет решить поставленные задачи и добиться цели, сформировать компетенции и активировать мотивацию на осознанное обучение. Методологический подход к изучению кинематики на основе системного подхода апробирован в 2017–2022 годах при обучении студентов ТИУ, ТюмГУ и обучающихся ГАОУ ТО ФМШ и СОШ № 25 г. Тюмени.

Итак, на основе идей системного подхода и методов научного познания можно построить граф логической структуры физической теории (рис. 2), который поможет решить задачу непрерывности и преемственности обучения в школе и в вузе, наглядно отображает и раскрывает логические связи между ее компонентами и методами научного познания, способствует формированию профессиональных компетенций будущего специалиста, активизации учебно-познавательной деятельности и осмыслению значимости изучения физики в школе и вузе.

Библиографический список

1. *Государственный совет Российской Федерации (материалы заседания Государственного совета Российской Федерации и официальные документы)*. Москва: ФГУП Издательство «Известия УДПРФ», 2001.
2. Толчина С.И. *Обучение термодинамике студентов технического вуза на основе методов научного познания*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2012.
3. Казаков Р.Х. *Методическая система обучения классической механике в курсе общей физики педагогического вуза*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2004.
4. Казаков Р.Х. *Методическая система обучения общей физике в педагогическом вузе*. Москва: МГОУ, 2003.

References

1. *Gosudarstvennyj sovet Rossijskoj Federacii (materialy zasedaniya Gosudarstvennogo soveta Rossijskoj Federacii i oficial'nye dokumenty)*. Moskva: FGUP Izdatel'stvo «Izvestiya UDPRF», 2001.
2. Tolchina S.I. *Obuchenie termodinamike studentov tehnicheskogo vuza na osnove metodov nauchnogo poznaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2012.
3. Kazakov R.H. *Metodicheskaya sistema obucheniya klassicheskoj mehanike v kurse obschej fiziki pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
4. Kazakov R.H. *Metodicheskaya sistema obucheniya obschej fizike v pedagogicheskom vuze*. Moskva: MGOU, 2003.

Статья поступила в редакцию 24.04.23

УДК 373.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-68-71

Tuzhimeeva I.I., *postgraduate, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: irina20x@mail.ru*
Kochisov V.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: kotisov@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF A PERSONALIZED APPROACH TO TEACHING IN A COMPREHENSIVE SCHOOL BY MEANS OF NEUROPEDAGOGICS. The article describes the active introduction of neuropedagogics into the education system of the Russian Federation. The education system requires high levels of cognitive abilities from the younger generation (attention, memory, thinking, analysis, rapid processing and structuring of information, etc.). According to numerous studies, more and more children are unable to cope with the social order, with the educational program, with educational loads and therefore have difficulties in studies. Thus, the quality of education suffers and its value disappears. Therefore, the introduction of new strategies is necessary for the society. The article discusses the pedagogical conditions of a personalized approach to teaching by means of neuropedagogics. Neuropedagogy involves the development of didactic and pedagogical concepts based on such neuro sciences as neuropsychology, neurophysiology, neurobiology, as well as psychology. Having knowledge about the structure of the brain organization, brain functions, the functional difference of the hemispheres, lateral and modal preferences, memory type, it is possible to develop a personalized approach to learning.

Key words: **neuropedagogics, personalized approach, pedagogical conditions, training, education, educational program, cognitive abilities**

И.И. Тужимеева, *аспирант, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: irina20x@mail.ru*
В.К. Кочисов, *д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: kotisov@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ

В статье описывается активное внедрение нейропедагогики в систему образования Российской Федерации. Система образования требует высоких уровней когнитивных способностей от подрастающего поколения (внимания, памяти, мышления, анализа, быстрой обработки и структурирования информации и др.). По данным многочисленных исследований, все больше детей не справляются с социальным заказом, с образовательной программой, с учебными нагрузками и поэтому имеют трудности в обучении. Тем самым страдает качество образования и пропадает его ценность. Поэтому внедрение новых стратегий необходимо для общества. В статье рассматриваются педагогические условия персонализированного подхода обучения средствами нейропедагогики. Нейропедагогика предполагает развитие дидактических и педагогических концепций, опираясь на такие нейронауки, как нейропсихология, нейрофизиология, нейробиология, а также психология. Владея знаниями о структуре мозговой организации, функциях мозга, функциональном различие полушарий, латеральных и модальных предпочтениях, типах памяти, можно разработать персонализированный подход в обучении.

Ключевые слова: **нейропедагогика, персонализированный подход, педагогические условия, обучение, образование, образовательная программа, когнитивные способности**

С каждым годом растет статистика «неуспешных детей» в обучении. Часто встречающиеся проблемы в когнитивном плане – ребенок не может полноценно усваивать школьную программу, неблагоприятные личностные особенности в поведенческом и эмоциональном контексте, сложности в межличностном общении со сверстниками. Появилось большое количество детей с дисграфией, диспраксией, дискалькулией, дислексией и СДВГ. Конечно, все эти трудности начинают всплывать именно к школе, когда все, что заложилось и сформировалось в дошкольном детстве, должно перерасти в новую ступень развития – академическое образование. И если в детстве какой-то процесс упущен, не сформирован, дефицитарно заложен, наблюдается картина школьной неуспешности, именно поэтому специалистам важно при обучении детей опираться на нейронауки.

Нейропедагогика сотрудничает и рассматривает комплекс нейронаук: нейрофизиология, нейропсихология, когнитивная неврология, дифференциальная педагогика и др., и, получая данные от этих наук о том, как мозг развивается, происходит его закладка, важность внутриутробного, натального и постнатального периодов дает возможность специалистам оптимизировать школьное обучение, увеличить эффективность усвоение школьной программы.

Актуальность данной тематики дает возможность изучить персонализировано каждого ученика, выявить сильные и слабые стороны развития и внедрить такие педагогические условия, которые будут способствовать дальнейшему успешному усвоению образовательной программы.

Цель исследования: изучить сущность нейропедагогики и на основе полученных данных, выработать педагогические условия персонализированного подхода обучения.

Задачи:

1. Изучить понятие нейропедагогики.
2. Выявить педагогические условия персонализированного подхода.
3. Описать значимость каждого педагогического условия.

Объектом исследования является персонализированный подход в обучении.

Предметом исследование являются педагогические условия персонализированного обучения средствами нейропедагогики.

Научная новизна исследования заключается в теоретико-методическом обосновании нейропедагогики и разработке рекомендаций, основанных на нейронауках, для повышения качества образования и внедрения персонализации в обучение.

Методы исследования: педагогические условия персонализированного подхода в обучении выявлены с помощью проведенного контент-анализа и сравнительно-сопоставительного метода.

У истоков проблемы персонализированного подхода в обучении стоят А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, которые в своих многолетних трудах заложили основу для развития таких наук, как нейропсихология и нейропедагогика. Их ученики и последователи – Ж.М Глозман, А.В. Семенович, Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, А.Е. Соблолева и др. – описывают подробно и под разным углом закономерности функционирование мозговой организации, тем самым предупреждая различные трудности в обучении [1, с. 15].

Джордж Хиндон вводит понятие «школьная нейропсихология». В своих трудах описывает важность знаний в областях нейробиологии, нейропсихологии, нейрофизиологии при подготовке специалистов массовых школ [2, с. 291–313].

Гальперин П.Я., Запорожец А.В. и Карпова С.Н. писали, что важным условием обучения является взаимодействие морфогенеза мозга и формирование психики. То есть важна сама зрелость мозговых структур и активное воздействие на созревание этих структур. Поэтому при поступлении в школу важно проводить нейропсихологическое сопровождение [3, с. 45].

Л.С. Цветкова описывает важность подготовки специалистов, школьных психологов в области нейронаук, чтобы помогать находить затруднения, возникающие в усвоении учебной программы, тем самым развивать способности ученика, способствовать развитию качеств личности: умение стратегически мыслить, уверенно и с легкостью овладевать школьными навыками и др. [4, с. 96].

Т.В. Ахутина описывает важность внедрения в психологическую службу школы нейропсихологического подхода к диагностике, тем самым предупреждая и профилактически действуя, а где нужно – корригируя уже имеющиеся трудности [5, с. 85–92].

Мэри Сью Уильямс и Шерри Шелленберг в своих трудах описывают гармоничную пирамиду обучения, где основой выступает закладка нервной системы, сенсорное, сенсомоторное развитие, сенсорно-перцептивное развитие и после накопления и синтезации опыта – учебная деятельность [6, с. 120].

Л.С. Выготский, П.Я Гальперин утверждают, что типичная картина гетерохронности созревания зависит от индивидуальной генетической программы, самой активности индивида и социальных условий, поэтому процесс обучения должен сопровождаться интериоризацией – от простого к сложному, от совместного к самостоятельному, от внешнего к внутреннему. Таким образом, педагог работает в зоне ближайшего развития ребенка, используя персонализированный подход [1, с. 21].

Таким образом, нейропсихология в конце 20 столетия дает отправную точку для развития такой области, как нейропедагогика. В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман выделили основную цель – опираясь на развитие мозговой организации, знания об индивидуальных особенностях, помочь практически и творчески решать педагогические задачи [7, с. 184].

Исследуя труды отечественных и зарубежных исследователей, можно выделить наиболее эффективные педагогические условия персонализированного подхода, такие как:

– создание персонализированных когнитивных маршрутов с опорой на нейропсихологическое диагностирование;
– формирование физической культуры личности;
– организация учебной деятельности с учётом психофизиологических особенностей учащихся;
– взаимосвязь с семьей по детско-родительским отношениям.

Рассмотрим подробно каждое условие.

Создание персонализированных когнитивных маршрутов с опорой на нейропсихологическое диагностирование

Когда ребенок поступает в первый класс, его социальная роль меняется, меняется деятельность с игровой на учебную. Во время учебной деятельности и под влиянием социального окружения формируются качества личности и продолжают развиваться отдельные психические процессы. Но что происходит, когда не проводится анализ процессов сформированности учебной деятельности, не рассматривается созревание психических функций в целом? Ребёнок, поступая в школу, должен уже овладеть умениями читать и писать, что обеспечивают ранее сформированные функции структурно-функциональной организации восприятия, произвольности внимания, зрительно-моторной координации, сформированности пространства и квазипространства, вербально-логического мышления, крупной и мелкой моторики, развитие фонематического слуха и др. Но зачастую эти показатели редко тестируются, и в тот момент, когда ребенок должен накопленный опыт в дошкольном детстве перенести в академическое обучение, он начинает «застревать» в школьной программе, и возникают первые трудности, тем самым регресс некоторых недостаточно сформированных психических функций. Почему ребенок рвано читает? Почему ребенок не может написать диктант по словарным словам – пропускает буквы или не дописывает слова? Почему ребенок постоянно крутится на уроке и не может затормозить свой импульс? Конечно, здесь можно утверждать о неравномерном развитии мозговой организации и специфических возрастных различиях учащихся из-за степени функциональной зрелости правого и левого полушарий.

Поэтому проблема школьной неуспеваемости стоит как одна из самых актуальных в мире и приводит к потребности внедрения школьной нейропедагогики.

В данном педагогическом условии важна работа педагога-психолога с квалификацией нейропсихолога. Нейропсихолог подбирает пробы для учащихся определенного класса и производит нейропсихологическую диагностику.

Нейропсихологическая диагностика дает возможность установить и предупредить трудности школьного обучения, выявить слабые и сильные звенья мозговой организации и на основе анализа выработать стратегии и методы достраивания слабых сторон. Нейропсихологическая диагностика показывает «мишени» психолого-педагогического воздействия.

Нейропсихологическая диагностика дает возможность определить профиль латеральной асимметрии, преобладающую модальность, нейродинамические показатели, пространственный фактор.

Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Тужимеева И.И. утверждают, что нейропсихологическая диагностика является первичной при поступлении в школу для того, чтобы предотвратить факторы риска в адаптационный период. Таким образом, нейропсихологическая диагностика должна стать первостепенным педагогическим условием персонализированного подхода в обучении при приеме детей в школьное учреждение [8, с. 80].

Л.С. Цветкова подчеркивает, что трудности, возникающие в процессе школьного обучения, без специальной коррекции перерастают школьную неуспеваемость, а та, в свою очередь, ведет к формированию девиантности, социальной дезадаптации ребенка. Нейропсихологическая диагностика дает возможность выявить отставания в развитии и предупредить формирование школьной неуспеваемости [4, с. 270].

Н.М. Пылаева описывает наиболее типичные нарушения: снижение умственной работоспособности, внимания, памяти, несформированность программирования и контроля, трудности переработки информации (зрительной, слуховой и др.). Как правило, это ведет к школьной неуспеваемости ребенка с нормальным психическим развитием, появляются первые конфликты и недопонимания с учителями и одноклассниками, нарушение адаптации. Все дефекты, которые скрыты в дошкольном детстве, выявляются в процессе учебной деятельности [9, с. 116–122].

Следующим педагогическим условие важно выделить формирование физической культуры личности.

М.Я Виленский и Г.М. Соловьев раскрывают это понятие как формирование знания о свое теле, умение владеть им в физическом совершенстве, формирование мотивационно-ценностной ориентации и социально-духовной ценности. И, конечно, главной целью здесь будет выступать не просто овладение знаниями, двигательными умениями, навыками, а воспитание в школьнике отношения к физической культуре, регулирующее самопознанием, саморазвитием, саморегуляцией [10, с. 2–9].

Наталов Г.Г., Козловцев В.Е. утверждают, физическая активность дает возможность человеку полноценно существовать, запускает продуктивную работу всех органов, в том числе и мозга, препятствует возникновению множества заболеваний. По статистике каждый 4-й человек на планете испытывает недостаток физической активности, а если мы посмотрим статистику детей, находящихся в пубертате, – 80% от всего количества [11, с. 2–11].

Активное развитие информационных технологий тормозит и снижает физическую активность населения планеты. Новые технологии очень интересны и привлекательны для детей и тем самым становятся главным жизненным пространством для человека. Таким образом, сохранение человека как биосоциального существа становится под угрозой. Поэтому важно внедрять в образовательный процесс максимально больше различных технологий, направленных на развитие двигательной активности.

Физическая активность влияет на энергетические ресурсы первого блока головного мозга и тем самым способствует повышению нейродинамических показателей. Так, например, в любой коррекции после проведенной нейродиагностики большой упор строится на сенсомоторной коррекции.

Темп освоения школьной программы очень высокий, и зачастую мы наблюдаем резкое включение в процесс учебной деятельности детей и быстрый эмоциональный перегруз. Якимович В.С., Кондрашов А.А. утверждают, что это связано с низким включением в программу физической активности детей, которые только поступили в школу и нуждаются в смене деятельности во время занятий. Особенно это касается учащихся, которые задействованы после уроков во внеурочной деятельности, посещая группы продлённого дня [12, с. 6–9].

Постоянно сидеть за партой и включаться в учебный процесс ребенку 7–9 лет нефизиологично, тем самым он накапливает психоэмоциональное напряжение, нервная система начинает себя сама «разгружать», тогда мы начинаем наблюдать у детей различные навязчивые движения: качание ногой под партой, грызение ногтей, ручки и невозможность удержать рабочую позу. Поэтому важным условием является внедрение большого количества физической активности как во время учебной деятельности, так и вне.

Организация учебной деятельности с учетом психофизиологических особенностей

Говард Гарднер в своей теории описывает семь видов интеллекта, на которые необходимо ориентироваться и строить образовательные маршруты: вербальный, логико-математический, визуально-пространственный музыкальный, телесно-кинестетический, внутриличностный и межличностный [13, с. 512].

В школьной программе учитываются только двухвербальный и логико-математический маршруты, и редко педагоги используют другой, называемый многими нетрадиционным. Вербальное и логико-математическое мышление всегда основано на доминировании левого полушария у детей, но на важность переработки информации правого полушария недооценена: чувство ритма, интуиция, создание образов – на этой базе и строится его работа впоследствии. При подготовке к школе упор делается также на левое полушарие, но в психофизиологии оно еще недостаточно развито и должно дозреть в процессе учебной деятельности, часто используют механическое запоминание, например алфавит: изучая буквы, дети не используют эмоциональной связи целостного восприятия – не просто выучить букву, а представить их в 3D, провести фонематический анализ звука, тем самым глубинно материал не усваивается, и постепенно копится большое количество неусвоенной информации, что ведет к неуспешному овладению школьной программы.

Сиротюк А.Л. раскрывает понятие «индивидуальный латеральный профиль человека», где рассматривает деление на три типа мозговой организации: правополушарный, левополушарный и равнополушарный. Каждое полушарие несет свою функцию. Левополушарный тип воспринимает мир по дискретной модели, мышление конвергентное, восприятие информации аудиальное, образ воспринимает по частям. Правополушарный тип характеризуется преобладанием дивергентного мышления, творческого, большое количество различных вариантов решения проблем, в отличие от левополушарного, образ принимается как единое целое. Восприятие больше визуальное и кинестетическое [14, с. 92].

Равнополушарный тип характеризуется отсутствием четкого профиля латеральной асимметрии, преобладают два полушария вместе.

Конечно, разделить на типы можно условно, потому как мозг при деятельности работает как единое целое. Потому как в онтогенетическом развитии происходит развитие межполушарного взаимодействия, которое, в свою очередь, является основой интеллекта. Но здесь важно отметить актуальность этих типов: так как дети подвержены эмоциональному, сенсомоторному, нейровегетативному стрессам во время контрольных, диктантов, ВПР, ЕГЭ вследствие большого количества информации, часто пребывая в состоянии истощения, то проводимость нервных путей в мозолистом теле и процессы миелинизации замедляются, тем самым ведущее полушарие берет на себя нагрузку, а ведомое блокируется. В спокойной обстановке полушария функционируют полноценно, но как только появляется любая стрессовая ситуация, все немедленно возвращается к доминирующему полушарию.

Определяя тип латерального профиля, педагог может правильно влиять на мотивацию к учебной деятельности. Правополушарному типу важно делать упор на престиж в классе, социальную значимость, у таких детей широко развита потребность в самореализации. Левополушарному типу акцентироваться на познавательном мотиве, их привлекает сам процесс усвоения знаний, умений и навыков.

Рассадка в классе за парты должна учитывать особенности ведущей модальности: зрительной, кинестетической и слуховой.

Таким образом, благодаря пониманию индивидуального латерального профиля у ребенка можно определить ведущий канал восприятия и тем самым выстроить индивидуальную траекторию обучения в школе.

Следующим важным педагогическим условием является *работа с семьей*.

В семье формируется развитие личности, семья является главным социальным институтом, здесь закладываются все ценности, нормы поведения, происходит внутреннее развитие личности.

Безруких М.М. утверждает, что родители, неосведомленные о закономерностях развития физиологических процессов организма и высших психических функций, сами провоцируют будущие школьные трудности у детей. Педагоги и родители часто имеют низкую компетентность в проблеме функционирования ребенка [15, с. 200].

В.С. Мухина, Л.И. Божович, Г.А. Цукерман, К.В. Бардин и др. отмечают высокую значимость детско-родительских отношений, особенно в начале школьного обучения, в периоды адаптации. К сожалению, в большинстве случаев между родителями и детьми снижена коммуникация, и все общение происходит на уровне быта, выполнения домашнего задания, при этом из-за отсутствия знаний о психофизиологических особенностях ребенка, его интересах, достижениях и неудачах, теряются в процессе воспитания [16, с. 25].

Большинство детей находятся в «группе риска», это те дети, у которых есть различные негрубые нарушения, которые при неграмотном педагогическом подходе могут дать сильный регресс и перерасти в реальные нарушения, те самым повлечь за собой школьную дезадаптацию. Дети «группы риска» – дети-левши, с дисграфией, дислексией, дискалькулией, СДВГ.

Консультативные и просветительские мероприятия должны включаться как педагогом, так и школьным психологом. Консультирование больше, чем индивидуальная работа с семьей, если в процессе диагностирования выявлены те или иные трудности, стоит направить внимание родителей на коррекцию. Выстраивание учебного процесса в стенах школы дает очень низкие результаты, если дома эти условия не соблюдаются. Просветительская работа носит массовый характер, может включать различные информационные мероприятия: семинары, информационные стенды, создание буклетов, листовки и др.

Таким образом, нейропедагогика носит актуальный характер в современном образовании, получая данные о развитии мозговой организации в онтогенезе. Учитывая анализ анамнеза ребенка, мы выдвигаем педагогические условия персонализированного подхода обучения и предполагаем, что данные

педагогические условия будут способствовать эффективному усвоению школьной программы. Используя сравнительно-сопоставительный анализ и контент анализ, нами было выработано 4 важных педагогических условия: создание персонализированных когнитивных маршрутов с опорой на нейропсихологическое диагностирование, формирование физической культуры личности, организация учебной деятельности с учётом психофизиологических особенностей учащихся и взаимосвязь с семьей по детско-родительским отношениям.

Следующим этапом нашего исследования является апробация педагогических условий персонализированного подхода в обучении в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. Практическая нейропсихология. *Опыт работы с детьми испытывающими трудности в обучении*. Москва: Генезис, 2022.
2. Хохлов Н.А., Словенко Е.Д. Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2020; № 3: 291–313.
3. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. *Актуальные проблемы возрастной психологии*. Москва: Издательство Московского университета, 1978.
4. Цветкова Л.С. *Методика нейропсихологической диагностики детей*. Москва: Педагогическое общество России, 2002.
5. Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Максименко М.Ю. *Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников*. Москва: В. Секачев, 2008.
6. Кулькова Н.Л. *Анатомия речи: как отстроить речь у детей*. Москва: Феникс, 2022.
7. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. *Мальчики и девочки – два разных мира*. Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.
8. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Тужимеева И.И. *Психологические факторы адаптации первоклассников в общеобразовательной школе:* монография. Ульяновск: Зебра, 2022.
9. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. *Нейропсихология и школа. Вестник Московского университета.* Москва, изд-во Московского университета, 2012, № 2, 116 – 122.
10. Виленский М.Я., Соловьев Г.Г. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности. *ТиПФК*. 2001; № 3: 2–9.
11. Наталов Г.Г., Козловцев В.Е. Стратегия развития физической культуры и парадигма синергетики. *ТиПФК*. 2002; № 4: 2–11.
12. Якимович В.С., Кондрашов А.А. Цель физкультурного воспитания – человек культуры. *ТиПФК*. 2003; № 2: 6–9.
13. Гардер Г. *Структура разума: теория множественного интеллекта*. Москва: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.
14. Сиротюк А.Л. *Психологическая основа формирования учебных навыков школьников:* учебное пособие. Москва: Деректм -медиа, 2014.
15. Безруких М.М. *Родитель и учитель: как понять друг друга и помочь ребенку.* Екатеринбург: Рама Пабли-шинг, 2010.
16. Басина Т.А. *Особенности психологического сопровождения педагогов на этапе адаптации первоклассников к школе.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2010.

References

1. Prakticheskaya nejropsihologiya. *Opyt raboty s det'mi ispytyvayuschimi trudnosti v obuchenii*. Moskva: Genezis, 2022.
2. Hohlov N.A., Slovenko E.D. Nejropsihologicheskie prediktory shkol'noj neuspevaemosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2020; № 3: 291-313.
3. Gal'perin P.Ya., Zaporozhec A.V., Karpova S.N. *Aktual'nye problemy vozrastnoj psihologii*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1978.
4. Cvetkova L.S. *Metodika nejropsihologicheskoj diagnostiki detej*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002.
5. Ahutina T.V., Polonskaya N.N., Pylaeva N.M., Maksimenko M.Yu. *Nejropsihologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshih shkol'nikov*. Moskva: V. Sekachev, 2008.
6. Kul'kova N.L. *Anatomiya rechi: kak otstroit' rech' u detej*. Moskva: Feniks, 2022.
7. Eremeeva V.D., Hrizman T.P. *Mal'chiki i devochki – dva raznyh mira*. Moskva: LINKA-PRESS, 1998.
8. Kochisov V.K., Gogicaeva O.U., Tuzhimeeva I.I. *Psihologicheskie faktory adaptacii pervoklassnikov v obscheobrazovatel'noj shkole:* monografiya. Ul'yanovsk: Zebra, 2022.
9. Pylaeva N.M., Ahutina T.V. *Nejropsihologiya i shkola. Vestnik Moskovskogo universiteta.* Moskva, izd-vo Moskovskogo universiteta, 2012, № 2, 116 – 122.
10. Vilenskij M.Ya., Solov'ev G.G. Osnovnye suschnostnye harakteristiki pedagogicheskoj tehnologii formirovaniya fizicheskoj kul'tury lichnosti. *TiPFK*. 2001; № 3: 2-9.
11. Natalov G.G., Kozlovcev V.E. Strategiya razvitiya fizicheskoj kul'tury i paradigma sinergetiki. *TiPFK*. 2002; № 4: 2-11.
12. Yakimovich V.S., Kondrashov A.A. Cel' fizkul'turnogo vospitaniya – chelovek kul'tury. *TiPFK*. 2003; № 2: 6-9.
13. Garder G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta*. Moskva: OOO «I.D. Vil'yams», 2007.
14. Sirotyuk A.L. *Psihologicheskaya osnova formirovaniya uchebnyh navykov shkol'nikov:* uchebnoe posobie. Moskva: Derekt -media, 2014.
15. Bezrukih M.M. *Roditel' i uchitel': kak ponyat' drug druga i pomoch' rebenku.* Ekaterinburg: Rama Pabli-shing, 2010.
16. Basina T.A. *Osobennosti psihologicheskogo soprovozhdeniya pedagogov na `etape adaptacii pervoklassnikov k shkole.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.04.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-71-74

***Khosainova O.S.**, Cand. of Pedagogics (Pedagogics, 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*
***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*

THE INTERCULTURAL POTENTIAL OF GERMAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR INTERNATIONAL STUDENTS (ELEMENTARY LEVEL). The article specifies the role of textbook and teacher's activities when forming intercultural competences of students and determines the didactic potential of country-specific and culturological information contained in the German language textbooks for the elementary level of education (A1): "Im Klartext" and "Немецкий язык: шаг за шагом". In the present study we analyzed the textbooks used in MGIMO University for teaching students German as a second foreign language in order to identify their potential for the development of intercultural competence, that is to identify in their content important information about the culture of the countries of the studied language, traditions, customs and realities. The authors present some types of didactic solutions used in German classes working with these textbooks. As a result of the study it is proved that the analyzed textbooks correspond to the modern trends of intercultural orientation, reflect the facts of another culture and create the potential to compare them with the facts of native culture.

Key words: **German language, teaching German, textbook, intercultural competence, culture**

***О.С. Хосаинова,** канд. пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: o.s.khosainova@inno.mgimo.ru*
***Е.А. Зимина**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: e.a.zimina@my.mgimo.ru*

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ (НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ)

В настоящей статье уточняется роль учебного пособия и деятельности преподавателя в процессе формирования у студентов-международников межкультурных компетенций и определяется дидактический потенциал страноведческой и культурологической информации, содержащейся в учебных пособиях по немецкому языку (начальной ступени обучения, уровень А1): «Im Klartext» и «Немецкий язык: шаг за шагом». В статье представлены некоторые виды дидактических решений, применяемых на занятиях по немецкому языку со студентами-международниками при работе по данным пособиям. В результате

исследования доказано, что проанализированные учебные пособия соответствуют современным тенденциям межкультурной направленности, отражают факты иной культуры и создают потенциал для сопоставления их с фактами родной культуры во взаимосвязи с системой ценностно-смысловых отношений личности.

Ключевые слова: **немецкий язык, обучение немецкому языку, учебное пособие, межкультурная компетенция, культура**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что приобщение студентов-международников к культуре страны изучаемого языка и сопоставление её с родной культурой приводит студента к самоопределению как носителя своей родной культуры, что является особенно важным в сложившейся за последнее время политической ситуации в мире.

Образовательные стандарты высшего образования Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел (МГИМО МИД) России предполагают подготовку высококлассных специалистов различного профиля (международные отношения, журналистика, экономика, менеджмент, юриспруденция и т. д.), при этом большое значение наравне с профильными предметами придаётся иностранному языку. Большинство выпускников вуза свободно владеют двумя иностранными языками. Занятия по языку, в том числе и по немецкому как второму иностранному, проходят в малых группах, наполняемостью до десяти человек. При работе со студентами-международниками используются учебники и учебные пособия, которые разработаны преподавателями МГИМО МИД России с учётом специфики и многолетних традиций вуза и опираются на достижения современной науки.

Обучение немецкому языку в МГИМО МИД России предполагает формирование и развитие у студентов среди прочих следующих компетенций:

– УК-5 – способность к восприятию межкультурного разнообразия общества в этическом, социально-историческом и философском контекстах;

– ОПК-1 – способность к осуществлению эффективной коммуникации в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке Российской Федерации и на иностранных языках на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности [1].

В рамках настоящего исследования нами были проанализированы учебные пособия, используемые в МГИМО МИД России при обучении студентов-бакалавров немецкому языку как второму иностранному, с целью выявить их потенциал для развития у студентов вышеобозначенных компетенций, то есть вычленить в их содержании важную информацию о культуре стран изучаемого языка, традициях, обычаях и реалиях:

– «Im Klartext» (Часть I. Уровень А1, авторский коллектив: О.В. Принципалова, Н.Е. Меркиш, Т.П. Кирина) [2];

– «Немецкий язык: шаг за шагом» (Часть I. Уровень А1, авторский коллектив: Р.В. Винтайкина, Н.Н. Новикова, Н.Н. Саклакова) [3].

Цель исследования – раскрыть межкультурный потенциал учебных пособий «Im Klartext» и «Немецкий язык: шаг за шагом», используемых в МГИМО МИД России для обучения студентов-международников немецкому языку как второму иностранному на начальной ступени обучения (уровень А1).

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать учебные пособия «Im Klartext» и «Немецкий язык: шаг за шагом»;

– на основе анализа выявить межкультурный потенциал их содержания;

– представить некоторые виды дидактических решений, применяемых на занятиях по немецкому языку при работе по данным пособиям.

Для решения поставленных задач в настоящем исследовании использовались следующие научно-исследовательские методы: анализ литературы по методике обучения иностранным языкам и лингводидактике; обобщение отечественного опыта разработки проблемы межкультурного обучения; анализ учебных пособий по немецкому языку.

Научная новизна проведенного исследования заключается в выявлении межкультурного потенциала страноведческой и культурологической информации в содержании учебных пособий «Im Klartext» и «Немецкий язык: шаг за шагом» и в предлагаемых рекомендациях для преподавателей по дальнейшей работе с данными пособиями, в процессе которой преподаватель может целенаправленно при помощи дополнительных заданий и упражнений формировать и развивать у студентов-международников необходимые компетенции, определённые образовательными стандартами. Теоретическую основу составили идеи межкультурного подхода и положения теории и методики обучения иностранному языку [4–8].

Практическая значимость исследования заключается в возможности преподавателей в дальнейшем целенаправленно использовать результаты исследования на занятиях по немецкому языку, а также при разработке новых учебных пособий и дополнительных рабочих тетрадей к имеющимся учебникам.

Формирование и развитие межкультурных компетенций предполагает не только приобретение знаний о других культурах в общем и адекватное восприятие имеющихся культурных различий, но и, как пишет Е.Г. Тарева, осознание, понимание и интерпретацию родной и иной картины мира во взаимодействии, следствием чего должно стать построение в дальнейшем процесса иноязычного общения на этой основе [5]. Базироваться данное общение должно на принципах кооперации, взаимоуважения, терпимости к различиям культур и преодоления существующих культурных барьеров [4]. Важным при этом является систематическое сопоставление аналогичных и схожих явлений в обеих культурах (родной и изучаемой). Преподавателю необходимо научить студентов воспринимать изучение языка как процесс открытия иной культуры, при котором осознаются и принимаются в первую очередь собственные культурные традиции и образцы поведения.

К вопросу формирования и развития межкультурной компетенции на протяжении последних десятилетий обращались многие российские и зарубежные исследователи. В лингводидактике особое распространение межкультурная составляющая обучения получила именно благодаря значительному вкладу отечественных ученых [4; 6; 7; 8], которые многократно подчёркивали важность учёта культурных компонентов в процессе иноязычной и межкультурной коммуникации, а также в содержании обучения иностранному языку. В рамках их исследований рассматривались вопросы, касающиеся самого понятия «культура», культурных символов, стереотипов и картины мира; особенностей межкультурной коммуникации и диалога культур как такового; культурных различий представителей разных стран и столкновения ценностей и норм при взаимодействии культур, содержания межкультурной компетенции, средств и технологий её формирования.

Важная роль в развитии межкультурной компетенции студентов, несомненно, отводится деятельности преподавателя, усилия которого должны быть направлены на развитие личности обучающихся и формирование у них соответствующих знаний, умений и отношений. Ведущим средством образовательного процесса остаются учебник, учебное пособие или учебно-методический комплекс (УМК), которые предоставляют необходимую основу для эффективного обучения студентов-международников иностранному языку. Учебник или учебное пособие представляет собой сложную систему, включающую в себя не только различные текстовые и иллюстративные материалы, но и технологию их усвоения, целью которой является достижение определённых образовательных результатов. Однако в современном мире, как отмечает Н.Д. Гальскова, учебники приобретают новый статус и становятся инструментом, который обеспечивает обучающимся понимание смыслов различных мировоззренческих идей иной лингвосоциокультурной действительности и одновременно с этим именно необходимое осознание особенностей родного языка и культуры своей собственной страны, своей идентичности, а также себя самих в качестве субъектов родной культуры, находящихся в поликультурной образовательной среде. При этом дидактическое содержание учебного пособия вовсе нельзя назвать «застывшим», поскольку оно развивается и изменяется в связи с социальным заказом и учётом научных достижений в лингводидактике и методике обучения иностранным языкам [9].

Исследователи отмечают, что в процессе обучения языку ведущая роль отводится не только методике преподавания учебной дисциплины, реализованной на страницах учебника, но и преподавателю, который данную методику раскрывает для себя и обучающихся [10]. Учебники и учебные пособия – это «источники, с помощью которых преподаватели планируют содержание учебного материала» [11, с. 34], переосмысляя его и при необходимости дополняя, расширяя, сокращая или перерабатывая.

Анализируемые в рамках настоящего исследования учебные пособия «Im Klartext» и «Немецкий язык: шаг за шагом» соответствуют уровню А1 (согласно шкале Общеевропейских компетенций владения иностранным языком) и предназначены для студентов, которые начинают изучать немецкий язык или имеют незначительные начальные знания немецкого языка.

УМК «Im Klartext» содержит 8 параграфов и включает такие темы, как «Знакомство»; «Распорядок дня»; «Учёба, работа, профессия»; «Еда и покупки»; «Жильё»; «Город»; «Семья и семейные праздники»; «Рождество». Каждую из тем УМК предваряет культурологическая информация под заголовком «Это интересно!» на русском языке, где представлены различные факты о немецкоговорящих странах. Согласно методической записке, данная информация предполагает «прочтение дома и краткое обсуждение на уроке» и имеет «своей целью пробуждение интереса к странам изучаемого языка и, как следствие, к немецкому языку и тем самым способствует повышению мотивации студентов к его изучению» [2, с. 5]. Использование русского языка позволяет предоставить студентам более широкий объём информации и гарантирует полное её понимание. В обсуждении и комментариях преподавателя также целесообразно прибегать к русскому языку в силу низкого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у начинающих студентов.

Раздел «Это интересно!» в первом уроке предполагает знакомство студентов с немецким языком как таковым, предоставляет фактическую информацию о немецком языке, интернационализмах и «ложных друзьях переводчика», т. е. межъязыковых омонимах и паронимах. Данная информация представляет интерес для студентов и мотивирует их к изучению немецкого языка и знакомству с его культурой, одновременно демонстрируя очевидные сходства и неожиданные различия. Интернационализмы помогают студентам понять, что они «знакомы с немецким языком лучше, чем предполагают» [2, с. 10], а обращение к словам, которые в русском и немецком или же немецком и английском языках звучат

и пишутся похоже, но имеют другое значение, позволяет мотивировать обучающихся задуматься не только об истории русского, немецкого или английского языков, но и о культуре стран, на них говорящих. Важно подчеркнуть тот факт, что данные совпадения возникают потому, что «после заимствования значение слова в одном из языков изменилось, в других случаях слова происходят из общего корня в каком-либо древнем языке, но имеют разные значения; а иногда созвучие случайно» [12, с. 170]. На занятиях по немецкому языку преподаватель может подробнее разобрать данные явления на примере одной из пар слов и предложить студентам провести исследование самостоятельно, обратившись к этимологическим словарям.

Говоря об интернационализмах, преподавателю важно, на наш взгляд, не только упомянуть слова, произошедшие от общего латинского или греческого корня, и заимствования из немецкого языка, но и слова, пришедшие в немецкий из русского, например: der Sputnik – спутник, die Taiga – тайга или das Mammut – мамонт. Среди «ложных друзей переводчика» интересными парами представляются нам следующие: die Schlange/змея – шланг, der Dom/собор – дом, der Tank/бак – танк.

В следующем уроке обучающиеся узнают о происхождении названия дней недели и понятии Feierabend, не имеющем в русском языке прямого эквивалента. Исходя из дословного перевода компонентов данного слова, Feier – «празднование», «торжество» и Abend – «вечер», студенты могут предположить, что слово означает «вечеринку», тогда как в действительности речь идёт о «конце рабочего дня», а точнее – «свободном времени после работы». Некоторые другие примеры безэквивалентной лексики представлены в УМК и в текстах уроков, развивающих умения чтения. Например, Tante-Emma-Laden – «небольшой магазинчик» или Pendler – «человек, который каждый день ездит на работу в другой город».

Как отмечает С.А. Решетова, барьеры коммуникации, часто возникающие из-за непонимания и незнания безэквивалентной лексики, «увеличивают психологическую дистанцию между партнерами, снижают уровень взаимопонимания, взаимодоверия и в конечном итоге эффективность процесса общения» [13, с. 268]. Поэтому преподавателю важно добиться того, чтобы безэквивалентная лексика и реалии иной культуры не вызывали у студентов отторжения и негативной реакции. Необходимо развивать у них толерантность и снижать уровень этноцентризма, мотивируя узнавать новое о других культурах. Учитывать наличие понятий, которые отсутствуют в менталитете родной нации, важно для сохранения мирных межкультурных и международных отношений. При работе с данным материалом преподаватель может сделать акцент на том, что в русской культуре также присутствуют реалии, непонятные для представителей других стран, что подчёркивает её самобытность. В качестве задания целесообразно предложить студентам описать на немецком языке такие простые, на первый взгляд, понятия, как «дача», «авоська» или «борщ».

Рубрика «Это интересно!» в третьем уроке рассказывает об университетах не только в Германии, Австрии, Швейцарии, но и Лихтенштейне и Люксембурге. В четвёртом уроке данный раздел посвящён брецелю и связанным с ним традициям. В пятом – каркасным домам (домам фахверкового метода строительства). На странице, предваряющей шестой урок, авторы знакомят студентов с биографией и творчеством известного архитектора Ф. Хундертвассера. Седьмой урок начинается с раздела о свадебных обычаях. Восьмой посвящён празднованию Рождества в Германии. Всё это можно рассматривать как материал для сопоставления культур и погружения в культуру родной страны.

Следует отметить, что все текстовые материалы УМК «Im Klartext» представляют собой методически аутентичные тексты, т. е. упрощенные аутентичные материалы, сохраняющие все основные характеристики аутентичного произведения и соответствующие «национальным традициям построения высказывания, в естественных ситуациях общения и аутентичном контексте» [14, с. 26]. Методически аутентичные тексты отличает также «адекватность используемых языковых средств в предлагаемой ситуации, естественность этой ситуации, отражение особенностей культуры и национальной ментальности носителей языка, информативная и эмоциональная насыщенность» [14, с. 21].

Тексты УМК «Im Klartext» содержат типичные немецкие имена и фамилии, названия фирм, многие из них посвящены культуре и традициям Германии и побуждают студентов переосмыслять информацию, рассказывать о себе и родной стране. Особый интерес с позиции межкультурного подхода представляет, на наш взгляд, текст, описывающий немецкие и русские кулинарные традиции [2, с. 106], послетекстовый этап работы над которым можно разнообразить заданиями межкультурного характера. Например, предложить обучающимся ответить на следующие вопросы:

– *Какая информация в тексте кажется вам наиболее интересной или неожиданной?*

– *Какое блюдо немецкой кухни вы хотели бы попробовать?*

– *Что бы вы приготовили/предложили на завтрак, обед и ужин гостю из Германии? Какое кафе или ресторан порекомендовали бы. Почему?*

– *Какие блюда русской кухни вы непременно порекомендуете попробовать знакомым из Германии?*

Среди различных типов текста в УМК «Im Klartext» представлены образцы визитных карточек, страниц ежедневника, рекламные буклеты, меню в кафе, объявления о сдаче жилья с типичными сокращениями, информация об отеле на сайте бронирования и поздравительные открытки. Всё это также можно рассматривать как важный культурный пласт, следовательно, – как материал для развития межкультурной компетенции.

Особого внимания заслуживают переводные упражнения (Dolmetscherspiele), направленные на формирование простейших компетенций устного перевода. В данных упражнениях, помимо продуктивного словаря и грамматических явлений, представлены узуальные формы речи, которые часто не совпадают в немецком и русском языках. Например, русской модели «Очень приятно!» соответствует немецкое «Freut mich!». Незнание и несоблюдение данных узуальных форм речи может негативно сказаться на процессе межкультурного общения. Преподавателю при этом необходимо донести до студентов всю важность усвоения норм иноязычного речевого этикета, коммуникативных стереотипов и устойчивых выражений, а также избежать крайне нежелательной интерференции иноязычных шаблонов в родной язык.

Учебное пособие «Немецкий язык: шаг за шагом» состоит из вводно-фонетического курса и основного курса, включающего в себя шесть параграфов, посвящённых следующим лексическим темам: «Знакомство»; «Семья»; «День рождения»; «Учёба в университете»; «Учёба в Германии»; «Распорядок дня». Уже на страницах вводно-фонетического курса авторы предоставляют студентам интересную страноведческую информацию, призванную мотивировать их к изучению немецкого языка, знакомству со страной и её культурой. Студенты могут изучить карту Германии, узнать о федеральных землях и прочитать информацию о немецком языке как таковом на русском языке. Межкультурный потенциал содержат в себе также некоторые иллюстрации, представленные в тексте, на основе которых можно перейти к дискуссии и сопоставлению традиций и суеверий в разных странах, например, божья коровка и подкова, символизирующие в немецкой культуре удачу.

Особый интерес представляют пословицы и поговорки, которые авторы учебного пособия «Немецкий язык: шаг за шагом» предлагают использовать для развития фонетических навыков. Несомненно, стоит учитывать, что пословицы и поговорки являются одним из важнейших средств межкультурной коммуникации, поскольку с их помощью не только осуществляется познание картины мира, культуры и менталитета другого народа, но и отражается система ценностей, мораль и этика.

В каждом из параграфов основного курса имеется страноведческий раздел «Info», где представлена информация на немецком языке, изложенная просто и понятно, например, типичные региональные формы приветствия и прощания, самые популярные профессии, традиционные уменьшительно-ласкательные имена, праздники. Благодаря простой лексико-грамматической структуре, с помощью которой подаётся данная информация, обучающиеся легко смогут рассказать по заданному шаблону о своей стране и её традициях.

Полезными для студентов и преподавателей будут и ссылки на немецкоязычные ресурсы, где можно прочитать подробнее о некоторых из приведённых фактов.

Так же как и в УМК «Im Klartext», среди представленных текстов учебного пособия «Немецкий язык: шаг за шагом» можно найти аутентичные образцы типовых текстов, например приглашение на день рождения или прогноз погоды, чтобы использовать их для сопоставления с аналогичными образцами, принятыми в российской традиции.

Таким образом, анализ отечественных учебных пособий по немецкому языку «Im Klartext» и «Немецкий язык: шаг за шагом», используемых на сегодняшний день в МГИМО МИД России на начальной ступени обучения, показал, что оба соответствуют современным тенденциям межкультурной направленности, отражают факты иной культуры и создают потенциал для сопоставления их с фактами родной культуры во взаимосвязи с системой ценностно-смысловых отношений личности при использовании преподавателем некоторых дополнительных заданий. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении других учебных пособий отечественных авторов, в том числе и на старших ступенях обучения и при составлении сборника с заданиями межкультурного характера к каждой из линеек учебных пособий.

Библиографический список

1. *Образовательные стандарты МГИМО МИД России*. Available at: https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/
2. Принципалова О.В., Меркиш Н.Е., Кирина Т.П. *Im Klartext: Часть I. Уровень А1*: учебное пособие. Москва: Прометей, 2020.
3. Винтайкина Р.В., Новикова Н.Н., Саклакова Н.Н. *Немецкий язык: шаг за шагом*: учебное пособие. Уровень А1: в 2 ч. Москва: МГИМО-Университет, 2019; Ч. 1.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: ИЦ «Академия», 2006.
5. *Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики*: коллективная монография. Москва: Логос, 2014.
6. Сафонова В.В. Изучение *языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки, 1996.
7. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур». *Язык и культура*. 2018; № 43: 261–281.

8. Языкова Н.В. Межкультурный подход в языковом образовании: содержательно-целевой аспект. *Функциональная лингвистика*. 2011; Т. 1, №2: 313–316.
9. Гальскова Н.Д. *Дидактическое содержание учебника иностранного языка: межкультурное измерение. Актуальные вопросы современной лингвистики*: материалы X Региональной научно-практической конференции (с международным участием). Москва, 2023: 209–213.
10. Степанова М.В., Шамов А.Н. Роль учебника как средства формирования и развития методической компетенции учителя иностранного языка. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2021; Т. 1, № 6 (80): 74–92.
11. Ясненко И.П. Учебник и его значение в изучении иностранного языка. *Современная образовательная среда: теория и практика*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2018: 33–35.
12. Хусаинова Э.Э., Кузнецова А.С. Межъязыковые омонимы или ложные друзья переводчика. *Аллея науки*. 2022; Т. 1, № 4 (67): 169–173.
13. Решетова С.А. Влияние беззквивалентной лексики на эффективность межкультурной коммуникации. *Linguisticum–2021*: сборник научных статей ежегодной конференции Студенческого научного общества МГЛУ. Москва, 2021: 262–269.
14. Носонович Е.В. *Методическая аутентичность учебного текста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 1999.

References

1. *Obrazovatel'nye standarty MGIMO MID Rossii*. Available at: https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/
2. Principalova O.V., Merkish N.E., Kirina T.P. *Im Klartext: Chast' I. Uroven' A1*: uchebnoe posobie. Moskva: Prometej, 2020.
3. Vintajkina R.V., Novikova N.N., Saklakova N.N. *Nemeckij yazyk: shag za shagom*: uchebnoe posobie. Uroven' A1: v 2 ch. Moskva: MGIMO-Universitet, 2019; Ch. 1.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: IC «Akademiya», 2006.
5. *Mezhkul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie: lingvodidakticheskie strategii i taktiki*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Logos, 2014.
6. Safonova V.V. Izuchenie *yazykov mezhdunarodnogo obscheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij*. Voronezh: Istoki, 1996.
7. Sysoev P.V. Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoj kompetencii: obuchenie mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v usloviyah «dialoga kul'tur» i «ne-dialoga kul'tur». *Yazyk i kul'tura*. 2018; № 43: 261-281.
8. Yazykova N.V. Mezhkul'turnyj podhod v yazykovom obrazovanii: soderzhatel'no-celevoj aspekt. *Funkcional'naya lingvistika*. 2011; T. 1, №2: 313-316.
9. Gal'skova N.D. *Didakticheskoe soderzhanie uchebnika inostrannogo yazyka: mezhkul'turnoe izmerenie*. *Aktual'nye voprosy sovremennoj lingvistiki*: materialy X Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Moskva, 2023: 209-213.
10. Stepanova M.V., Shamov A.N. Rol' uchebnika kak sredstva formirovaniya i razvitiya metodicheskoj kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021; T. 1, № 6 (80): 74-92.
11. Yasnenko I.P. Uchebnik i ego znachenie v izuchenii inostrannogo yazyka. *Sovremennaya obrazovatel'naya sreda: teoriya i praktika*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2018: 33-35.
12. Husainova `E.`E., Kuznecova A.S. Mezh`yazykovye omonimy ili lozhnye druz'ya perevodchika. *Alleya nauki*. 2022; T. 1, № 4 (67): 169-173.
13. Reshetova S.A. Vliyanie bez`ekvivalentnoj leksiki na `effektivnost' mezhkul'turnoj kommunikacii. *Linguisticum-2021*: sbornik nauchnyh statej ezhegodnoj konferencii Studencheskogo nauchnogo obschestva MGLU. Moskva, 2021: 262-269.
14. Nosonovich E.V. *Metodicheskaya autentichnost' uchebnogo teksta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 1999.

Статья поступила в редакцию 17.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-74-77

***Chamata E.V.**, BA student, University MISIS (Moscow, Russia), E-mail: elchamata@gmail.com*
***Zhukova T.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), University MISIS (Moscow, Russia), E-mail: tatianazhu@mail.ru*

COMMUNICATIVE STRATEGIES AS A WAY TO DEVELOP THE COGNITIVE ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS DURING ENGLISH LESSONS. The article presents the description of meaningful communicative strategies as an effective way to develop the cognitive activity of middle school students in English language classes. The digital age, characterized by information overload, has had an impact on the thinking process and learning style of modern teenagers. Easy access to any information gradually destroys the desire and internal motivation to learn and be interested in anything, which negatively affects the educational process and the communicative skills of students, as the preferred communication format among teenagers is now textual. The Federal State Educational Standards provide for the formation of universal educational actions, which is hindered by the influence of aforementioned factors. The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at developing the activity-practical component of cognitive activity based on the application of communicative strategies in English language classes in a secondary school setting. The results of the experiment have reflected that communicative strategies and cognitive activity are interwoven and should be developed together.

Key words: **cognitive activity, communicative strategies, regulatory universal educational actions**

***Е.В. Чамата,** студент, университет МИСИС, г. Москва, E-mail: elchamata@gmail.com*
***Т.А. Жукова**, д-р пед. наук, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, университет МИСИС, г. Москва, E-mail: tatianazhu@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье представлено описание значимых коммуникативных стратегий как одного из эффективных способов развития познавательной деятельности учащихся средней школы на уроках английского языка. Эпоха цифровых технологий, вызывающих информационную перегруженность, не могла не повлиять на тип мышления и стиль обучения современных подростков. Лёгкий доступ к любой информации постепенно уничтожает желание и внутреннюю мотивацию учиться и интересоваться чем-либо, что негативно сказывается на образовательном процессе и коммуникативных навыках обучающихся, так как среди подростков сейчас предпочтителен текстовый формат общения. ФГОС ООО предусматривает формирование УУД, что затрудняется влиянием перечисленных факторов. В статье приводятся результаты педагогического эксперимента, направленного на развитие деятельностно-практического компонента познавательной деятельности на основе применения коммуникативных стратегий на уроках английского языка в средней школе.

Ключевые слова: **познавательная деятельность, коммуникативные стратегии, регулятивные УУД**

Актуальность исследования обусловливается изменениями способов получения информации и путей общения среди подростков, а также низким уровнем заинтересованности в изучении английского языка и образовательном процессе в целом. В 2018 году австралийскими учёными было проведено исследование, в ходе которого приняли участие 4 500 детей и подростков [1]. Учёные выяснили, что у детей, проводящих больше времени за смартфонами и компьютерами, отдел головного мозга, отвечающий за когнитивные способности, тоньше, чем у тех участников, кто уделяет меньше времени Интернету. Выявленный феномен отрицательно влияет на состояние памяти, умения выстраивать причинно-следственные связи на основе уже имеющейся информации, из-за чего снижение уровня познавательной деятельности с течением времени становится неизбежным.

Многие обучающиеся средней школы считают уроки английского языка неинтересными и сложными, и, так как нет внутренней мотивации к обучению, познавательная активность также снижена. Анализ современных УМК по английскому языку показывает, что наименее развиты продуктивные навыки – говорение и письмо из-за меньшего количества упражнений, направленных на развитие данных навыков. Вследствие этого можно предполагать, что внедрение в программу заданий на говорение в различных форматах, например групповом

и парном в виде дискуссий, дебатов и коммуникативных игр, способно повысить коммуникативные навыки обучающихся и расширить общий кругозор по причине беспредметности английского языка и сделать изучение языка более увлекательным, так как в средней школе основные мотивы деятельности меняются с учебных на социальные, то есть общение со сверстниками становится приоритетным занятием. В связи с тем, что во всех сферах жизнедеятельности для получения желаемого результата необходимо обладать развитыми коммуникативными навыками, то при выполнении упражнений, основанных на применении коммуникативных стратегий, обучающиеся могут проследить практическую значимость английского языка в его взаимосвязи с реальной жизнью и усовершенствовать свои навыки говорения и общения с другими людьми.

Цель исследования – эмпирически обосновать важность применения заданий, основанных на коммуникативных стратегиях в процессе развития познавательной деятельности обучающихся средней школы.

Задачи нашего исследования – проанализировать понятия «познавательная деятельность» и «коммуникативная стратегия» и их виды, охарактеризовать уровень сформированности коммуникативных навыков обучающихся средней школы, изучить влияние применения коммуникативных стратегий на обучение коммуникативным навыкам обучающихся средней школы, выявить трудности при использовании коммуникативных стратегий, установить взаимосвязь между внедрением обучения коммуникативным стратегия в уроки английского языка и уровнем познавательной деятельности обучающихся.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в расширении представления об использовании коммуникативных стратегий в процессе изучения английского языка в средней школе, в частности развития познавательной деятельности обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в проектировании упражнений, основанных на реализации коммуникативных стратегиях, с целью повышения уровня познавательной деятельности обучающихся.

Согласно ФГОС СОО программа учебного предмета должна обеспечивать формирование и развитие УУД – универсальных учебных действий, которые делятся на четыре кластера: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. УУД также называются метанавыками, так как они не относятся к какому-либо одному учебному предмету и должны быть применимы не только в образовательном процессе, но и в жизни. Нейролингвист Т.В. Чергниговская полагает, что именно владение метанавыками обеспечит детей и подростков способностью адаптироваться к изменениям в современном мире [2].

В нашем исследовании мы рассмотрим возможность развития регулятивных УУД с помощью применения упражнений, основанных на коммуникативных стратегиях. Регулятивный кластер УУД включает в себя «целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка, коррекция, саморегуляция» [3, с. 93]. М.Г. Голубчикова, Г.М. Голубчиков и Е.Л. Федотова в своём исследовании отмечают, что регулятивные УУД являются основой «формирования всех остальных» (познавательных и коммуникативных»), так как самостоятельная деятельность и саморазвитие невозможно без владения регулятивных УУД. Следовательно, в целях повышения уровня познавательной активности обучающихся необходимо уделять большое внимание кластеру регулятивных УУД.

Г.В. Фадина полагает, что познавательная деятельность – это «сознательная деятельность, направленная на познание окружающей действительности с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, внимание и речь» [4, с. 68]. А.Б. Звоненко утверждает, что под данной дефиницией понимается «специфический вид деятельности, который обучающийся сам может и должен проектировать, самостоятельно формулируя, реализуя и достигая цели на основе согласования предметных и личностных задач» [5].

Структура познавательной деятельности включает в себя цель, предмет, средства, результат и компоненты. О.М. Дементьева отмечает, что цель состоит в получении нового знания об объекте, раннее неизвестным субъекту, а также в создании оригинальных продуктов мыслительной и творческой деятельности, внедрении разнообразных способов и методов в рабочем или учебном процессе с целью достижения намеченного результата, имеющего личностную и социальную важность для субъекта, в данном случае – для обучающегося средней школы [6]. Также учёные утверждают, что познавательная деятельность является ведущей не только в процессе обучения, но и на протяжении всей жизни, так как от степени её развитости зависят взаимоотношения человека с окружающими [7, с. 115; 8].

Изучая вопрос структуры познавательной деятельности, отечественные исследователи выделили мотивационный, эмоционально-волевой, содержательно-операционный и оценочно-волевой структурные компоненты [8; 9]. В структуре познавательной деятельности С.И. Мелехина, С.И. Осипова и Н.С. Огашева выделяют следующие структурные компоненты: мотивационно-ценностный компонент, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный 10, с. 93].

Как было отмечено ранее, дети и подростки сейчас имеют относительно низкий уровень самостоятельности и самодисциплины, поэтому мы полагаем, что на уроках английского языка следует уделять больше внимания формированию деятельностно-практического компонента, который, в том числе, отражён в кластере регулятивных УУД, прописанных во ФГОС ООО. Одна из основных задач коммуникации в образовательном процессе заключается в организации совместной деятельности группы людей для достижения единого результата, что находит своё отражение и в области обучения. Следовательно, чтобы коммуникация проходила наиболее эффективно и продуктивно, среди участников группы должно происходить как можно меньше деструктивных конфликтов и недопониманий. Для этого участники должны владеть определёнными коммуникативными стратегиями. В нашем исследовании мы будем придерживаться определения, данного О.С. Иссерс, которая под коммуникативными стратегиями понимает «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [11, с. 288]. Учёный выделяет 4 основных вида коммуникативных стратегий: семантические, прагматические, диалоговые и риторические. Наше исследование опирается на внедрение прагматических и диалоговых коммуникативных стратегий, а именно – прагматическая коммуникативная стратегия самопрезентации, диалоговые коммуникативные стратегии запроса информации, инициативы, соглашения и отказа, так как они соответствуют наиболее типичным речевым взаимодействия в процессе социальной коммуникации.

Прагматическая коммуникативная стратегия самопрезентации заключается в интерпретации объективной информации коммуникантом. Использование данной стратегии помогает активизировать пассивный словарный запас обучающихся, вывести в речь грамматические конструкции, а также преодолеть психологический барьер, который может возникнуть в процессе коммуникативных актов.

Диалоговая стратегия запроса информации включает в себя приёмы уточнения, переспрашивания и просьбы повторить сказанное, например: “Could you repeat this, please, again?”, “What did you mean by mentioning this?”.

Диалоговая стратегия инициативы необходима в ситуациях, где обучающимся требуется предложить новые действия для решения какой-либо проблемы, обсудив возможные исходы их решений: “I suggest…”, “Let`s try…”, “We should…, shouldn’t we?”.

Диалоговые стратегии соглашения и отказа в рамках образовательного процесса помогают обучающимся достичь компромисса и эффективно распределить усилия, сохранив между собой вежливые и открытые отношения. Для этого могут использоваться фразы по типу “I`m sorry, I would like to do this, but I have already gotten another piece of work” (отказ) и “Yes, I would be happy to do this” (соглашение).

Данные коммуникативные стратегии позволяют обучающимся наиболее тщательно подготовить учебное задание, обменяться мнениями, что в итоге ведёт к улучшению межличностных отношений в коллективе, которые также являются одним из аспектов развития познавательной деятельности обучающихся [12, с. 193]. Учитывая ведущий характер социальных мотивов познавательной деятельности подростков средней школы, нам представляется целесообразным включать в программу задания, основанные на коммуникативных стратегиях, так как они обеспечивают большую практику говорения с одноклассниками и педагогом, а также мотивируют осознанно «доставать» языковые средства из лингвистического портфеля.

Педагогический эксперимент был проведён в три этапа: констатирующий, формирующий и контролирующий. Эксперимент проводился на базе МБОО СОШ № 5 г. Фрязино в группе 9 «А» класса, где обучающиеся имели примерно одинаковый уровень владения английским языком, что позволило нам наиболее эффективно отследить прогресс в использовании коммуникативных стратегий и повышение уровня сформированности деятельностно-практического компонента познавательной деятельности.

На первом этапе нами было проведено анкетирование обучающихся, которое было направлено на оценивание общего уровня познавательной активности, уровня деятельностно-практического компонента познавательной деятельности и осведомлённости о коммуникативных стратегиях. Ученики прошли опрос, и были разделены на три группы для проверки их коммуникативных навыков. Учитель задал вопрос «Is social media dangerous for children?» и попросил каждую группу ответить и объяснить свой выбор. Далее учитель оценивал использование коммуникативных стратегий самопрезентации, соглашения и отказа, запроса информации и инициативы по шкале от 0 до 3 баллов. По результатам данного этапа обучающиеся получили 6 баллов из 12 возможных.

Результаты анкетирования продемонстрировали, что обучающимся не хватает заданий на взаимодействие (54% ответили, что хотели бы добавить в свои уроки по английскому языку больше парной работы и заданий на говорение, для 62% опрошенных самым трудным аспектом в изучении английского языка является говорение, что было замечено нами во время проведения первого этапа, для 8% – письмо). Уровень сформированности деятельностно-практического компонента оценивался по трём элементам: целеполагание, коррекция и саморегуляция. Обучающиеся получили 4 балла из 9 возможных.

В процессе констатирующего этапа исследования было выявлено, что у обучающихся недостаточно развиты коммуникативные навыки на английском языке, в частности умение начинать запрос информации и проявлять инициативу в общении. В связи с этим возникали проблемы во время групповых обсуждений, такие как сложности в начале диалога, трудности в понимании мнения одноклассников, длительные паузы и излишняя трата времени на выполнение задания. Ответы обучающихся были недостаточно убедительными и состояли в основном из одного предложения. В каждой группе возникали мини-конфликты из-за различных подходов к выполнению задания и низкого уровня коммуникативных навыков.

Для совершенствования практических навыков и эффективного использования коммуникативных стратегий учащимся средней школы были предложены разработанные нами соответствующие упражнения, которые начинались с подготовительного этапа, состоящего из трёх заданий и направленного на ознакомление с фразами-маркерами коммуникативных стратегий. Рассмотрим реализацию данных стратегий на практике.

Подготовительный этап

Упражнения подготовительного этапа включали в себя поиск фраз-маркеров коммуникативных стратегий, упражнение формата choose the right option, групповое упражнение по составлению диалогов в соответствии с заданной ситуацией.

Упражнение 1

a. Find the phrases used for expressing personal opinion and agreement/ disagreement.

Greg: *To begin with,* ***I believe*** *that deforestation is a problem that affects everyone around the world and not just local communities.*

Jess*:* ***That`s a good point****.* ***But I think*** *people are often more concerned about local issues, such as pollution from landfill sites.*

Greg*:* ***I agree****. That is definitely an issue.* ***To my mind****, though, the pollution from cars is far more worrying.*

Jess*:* ***That`s true****. It is a major issue, but* ***in my view,*** *there are other problems to consider too, such as the effect of factories on air pollution levels.*

Greg*:* ***You`re right, of course****. But* ***I`m not sure that*** *air pollution from factories is as significant as the pollution caused by cars.*

Jess*: If you ask me, they`re both a threat.* ***I tend to think*** *that they both do serious damage to local environments.*

Greg*:* ***I totally agree****. There is no doubt that they seriously threaten local communities.*

b. Read the dialogue and find the phrases used for asking information and suggesting.

Adrian*: Hi, Paul. It`s Adrian.*

Paul*: Hi. What`s up?*

Adrian*: I`ve got a problem with my computer.* ***Can you help me?***

Paul*: I`ll try.* ***What is wrong?***

Adrian*: Well, my computer keeps crashing.*

Paul*:* ***What exactly happens?*** *Does the screen keep freezing?*

Adrian*: Yes. The cursor sticks in the same place and I can`t do anything.*

Paul*: Have you tried switching it off and on again?*

Adrian*: Yes, I have, but then after a while the same thing happens again.*

Paul*: Hmm. Have you got anti-virus software on your computer?*

Adrian*: Yes, I have.*

Paul*: Right. Well,* ***I suggest you do*** *a full scan with your anti-virus software.* ***It could be*** *a virus that`s causing the problem. Try that, then call me again if you still have a problem.*

Adrian*: Ok, I`ll do that. Thanks, Paul.*

Paul*: You`re welcome* [13].

Упражнение 2

Choose the correct word.

1. I ***view/believe*** *that factories contribute to global warming.*

2. In my ***opinion/mind****, people should try to recycle more.*

3. To my ***opinion/mind****, global warming is a huge threat.*

4. That`s a good ***point/view****.*

5. I`m* ***afraid/sure*** *that I can`t agree with you.

6. Can you ***try/help*** *me with this task, please?*

7. What is your ***opinion/mind*** *about this issue?*

8. I would ***like/disagree*** *to share my ideas with you.*

Упражнение 3

Act out the possible situations while doing a group project. Use the phrases you have learnt.

Пример набора карточек

1. You have just gotten a topic of your project (“The most important discoveries of 21-century”) and you want to discuss it with your team. Suggest starting a conversation (стратегия инициативы).

2. You suggest planning steps to achieve a study goal to your teammates (стратегия инициативы).

3. You express your positive/negative opinion about steps and goals (стратегия самопрезентации, соглашения/отказа).

4. You ask other teammates what their ideas and thoughts on the topic of the project are (стратегия запроса информации).

5. You say that you agree, and you want to look for different resources of information and write the notes on it which is the first step from the list (стратегия инициативы и самопрезентации).

6. You offer to be responsible for correcting mistakes on the stage of checking the finished project (стратегия инициативы)

7. You say that you have a completely different view on the topic and it would be useful to reflect it in the project as well and you will do this part (стратегия инициативы и самопрезентации).

Речевой этап

Речевой этап является завершающим в рамках нашего исследования, в котором мы наблюдали за изменениями в частоте и качестве использования изученных коммуникативных стратегий и оценивали прогресс в улучшении уровня сформированности деятельностно-практического компонента познавательной деятельности.

Обучающиеся снова были разделены на группы для рассмотрения и обсуждения спорного вопроса, для которого они им требовалось выработать общее решение по вопросу *“What would happen if dinosaurs had survived?”*. В ходе обсуждения учитель оценивал те же критерии, что и на констатирующем этапе исследования. В результате сумма баллов за использование коммуникативных стратегий повысилась с 6 до 9 баллов, а за уровень деятельностно-практического компонента познавательной деятельности – с 4 до 6 баллов.

Также нами было предложено второе индивидуальное анкетирование, состоящее из 9 вопросов, целью которого являлась саморефлексия обучающихся. Результаты продемонстрировали положительное отношение обучающихся к групповому формату заданий.

Таблица 1

Результаты опроса-рефлексии обучающихся
по итогам завершающего этапа исследования

Количество респондентов	*Самый интересный формат заданий*	*Коммуникативная стратегия, соответствующая выбранному формату заданий*
92% участников	Групповой формат интереснее индивидуального	Диалоговые коммуникативные стратегии в целом
62% участников	Больше всего понравилось обсуждение вопроса в группе	Стратегии запроса информации, инициативы, отказа и соглашения
23% участников	Составление диалогов на подготовительном этапе	Стратегии запроса информации и инициативы
15% участников	Выражение своего мнения	Стратегия самопрезентации

В результате проведения эксперимента мы заметили улучшение в использовании нами предложенных коммуникативных стратегий, которые непосредственно связаны с деятельностно-практическим компонентом познавательной деятельности.

Таким образом, исследование продемонстрировало, что развитие познавательной деятельности коррелирует с активным использованием коммуникативных стратегий. Разработанный нами комплекс упражнений соответствует познавательным и социальным потребностям обучающихся в средней школе, а также способствует развитию навыка «говорение» в связи с внедрением групповых коммуникативных заданий. Результаты опросов обучающихся показали, что существует необходимость во внедрении групповых и парных заданий, так как это положительно повлияет на вовлечённость обучающихся в процесс изучения английского языка. Результаты эксперимента подтверждают практическую значимость и эффективность нашего исследования и разработанных упражнений.

Библиографический список

1. Березин А. Гаджеты или неестественный отбор – что конкретно делает детей глупее? *Naked science*. Available at: https://naked-science.ru/article/nakedscience/gadzhety-ili-neestestvennyj-otbor-chto-konkretno-delaet-detej-glupee?ysclid=laa6fg8nzx864571588
2. Черниговская Т.В. У наших детей другой мозг. *Вечерняя Москва*. Available at: https://vm.ru/opinion/838303-u-nashih-detej-drugoj-mozg?ysclid=lainqcubm1277477459
3. Голубчикова М.Г., Голубчиков Г.М., Федотова Е.Л. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников – основа развития самостоятельности личности. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020; Т. 14, № 4: 91–99.
4. Фадина Г.В. *Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста*: учебно-методическое пособие. Балашов: Николаев, 2004: 68.

5. Звоненко А.Б. Генезис понятия «учебно-познавательная деятельность». *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2021; № 2.
6. Дементьева О.М. особенности познавательной деятельности в образовательном процессе. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; № 2.
7. Хаджиев С.М. Познавательная деятельность и специфика ее осуществления учащимися старших классов. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2011; № 3 (8): 114–121.
8. Егоров К.М. *Педагогические условия формирования познавательной активности студентов юридических факультетов негосударственных учебных заведений высшего профессионального образования*: монография. Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2012.
9. Паскевич Н.В. *Формирование и развитие познавательной активности учащихся старшего подросткового возраста в процессе дифференцированного обучения: на примере обучения математике*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Пенза, 2009.
10. Осипова С.И., Агишева Н.С. Познавательная активность как объект педагогического анализа. *Гуманизация образования*. 2016; № 20: 89–94.
11. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: КомКнига, 2006.
12. Коршунова И.Г., Смирнова М.И. Стратегии познавательной лингвистической деятельности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 10-1 (64): 193–195.
13. Ваулина Ю.Е., Дули Дженни, Подоляко О.Е., Эванс В. Spotlight 9. Student's book. *Английский в фокусе 9 класс*: учебник для общеобразовательных учреждений. Москва, 2010.

References

1. Berezin A. Gadzhety ili neestestvennyj otbor – chto konkretno delaet detej glupee? *Naked science*. Available at: https://naked-science.ru/article/nakedscience/gadzhety-ili-neestestvennyj-otbor-chto-konkretno-delaet-detej-glupee?ysclid=laa6fg8nzx864571588
2. Chernigovskaya T.V. U nashih detej drugoj mozg. *Vechernyaya Moskva*. Available at: https://vm.ru/opinion/838303-u-nashih-detej-drugoj-mozg?ysclid=lainqcubm1277477459
3. Golubchikova M.G., Golubchikov G.M., Fedotova E.L. Formirovanie regulyativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij shkol'nikov – osnova razvitiya samostoyatel'nosti lichnosti. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2020; T. 14, № 4: 91-99.
4. Fadina G.V. *Diagnostika i korrekciya zaderzhki psihicheskogo razvitiya detej starshego doshkol'nogo vozrasta*: uchebno-metodicheskoe posobie. Balashov: Nikolaev, 2004: 68.
5. Zvonenko A.B. Genezis ponyatiya «uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost'». *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; № 2.
6. Dement'eva O.M. osobennosti poznavatel'noj deyatel'nosti v obrazovatel'nom processe. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 2.
7. Hadzhiev S.M. Poznavatel'naya deyatel'nost' i specifika ee osuschestvleniya uchaschimisya starshih klassov. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2011; № 3 (8): 114-121.
8. Egorov K.M. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya poznavatel'noj aktivnosti studentov yuridicheskih fakul'tetov negosudarstvennyh uchebnyh zavedenij vysshego professional'nogo obrazovaniya*: monografiya. Joshkar-Ola: MOSI – OOO «STRING», 2012.
9. Paskevich N.V. *Formirovanie i razvitie poznavatel'noj aktivnosti uchaschihsya starshego podrostkovogo vozrasta v processe differencirovannogo obucheniya: na primere obucheniya matematike*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Penza, 2009.
10. Osipova S.I., Agisheva N.S. Poznavatel'naya aktivnost' kak ob`ekt pedagogicheskogo analiza. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2016; № 20: 89-94.
11. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: KomKniga, 2006.
12. Korshunova I.G., Smirnova M.I. Strategii poznavatel'noj lingvisticheskoj deyatel'nosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 10-1 (64): 193-195.
13. Vaulina Yu.E., Duli Dzhenni, Podolyako O.E., `Evans V. Spotlight 9. Student's book. *Anglijskij v fokuse 9 klass*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 17.04.23

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-77-79

***Chernov D.V.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Siberian Institute of Management, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Novosibirsk, Russia), E-mail: chernov-dv@ranepa.ru*

HISTORICAL ANALYSIS OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL EDUCATION IN RUSSIA AS AN ACTUAL RESEARCH PROBLEM. The article deals with issues of historical analysis of the theoretical understanding of social education in Russia. The need for a theoretical systematization of the historical development of forms, methods and content of training professionals in the field of social interaction is very topical. The work gives characteristics of social pedagogy and social work as directions of theoretical thought in social education in Russia. The research determines features of formation of theoretical images and ideas, taking into account historical factors. The main provisions that form the relevance of the historical analysis of theoretical views and the need for pedagogical science in the conceptualization of theoretical approaches in social education are described. The directions of the historical analysis of the theoretical foundations of social education in Russia that are relevant at the present stage are determined. The historical periodization of the development of social education has been clarified, taking into account the accumulated theoretical knowledge in this area.

Key words: **social education, theoretical approaches in social education, genesis of social education**

***Д.В. Чернов**, канд. ист. наук, доц., Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, г. Новосибирск, E-mail: chernov.de@mail.ru*

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются вопросы исторического анализа теоретического осмысления социального образования России. Необходимость теоретической систематизации исторического развития форм, методов и содержания подготовки профессионалов в сфере социального взаимодействия. Дана характеристика социальной педагогики и социальной работы как направлений теоретической мысли в социальном образовании в России. Определяются особенности формирования теоретических образов и представлений с учётом исторических факторов. Описаны основные положения, формирующие актуальность исторического анализа теоретических взглядов и потребность педагогической науки в концептуализации теоретических подходов в социальном образовании. Определены актуальные на современном этапе направления исторического анализа теоретических оснований социального образования в России. Уточнена историческая периодизация развития социального образования с учётом накопленных теоретических знаний в данной сфере.

Ключевые слова: **социальное образование, теоретические подходы в социальном образовании, история социального образования**

Социальное образование в современной России, несмотря на сложившийся в научном дискурсе теоретический статус, продолжает оставаться предметом споров и дискуссий. На протяжении 1990-х и в начале 2000-х гг. ряд российских учёных, среди которых В.И. Жуков [1], С.И. Григорьев [2], Л.Г. Гуслякова [3], Л.В. Мардахаев [4], Л.И. Старовойтова [5] и другие, отстаивают позиции социального образования как нового, самостоятельного научного, педагогического феномена и исторической реальности, выходящей за формальные границы образовательных направлений и специальностей. Развитие социального образования в России требует актуализации новых исследовательских направлений, представляющих теоретический опыт прошлого в новых для нашей страны социальных и экономических условиях.

Целью исследования является определение исходной на текущий момент теоретико-методологической базы исторического анализа социального образования в России, необходимой для разработки эффективных современных педагогических концепций и моделей в этой сфере. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

– определить категории, формирующие проблематику исследования;

– представить вклад представителей исторической и педагогической науки, определить новые исследовательские направления, соответствующие современным вызовам;

– уточнить периодизацию становления теоретических основ социального образования России.

В определении базового для данного исследования понятия нам близко мнение Л.В. Мардахаева, одного из ведущих российских учёных в области социальной педагогики, который достаточно часто в своих работах обращается к вопросам социального образования. Исследователь выделяет две понятийные позиции. «Первая позиция представляет социальное образование как процесс и результат усвоения человеком социального опыта общества, социальной группы, необходимые ему для самореализации как гражданина, семьянина, специалиста и профессионала, вторая – как процесс и результат подготовки человека, как специалиста социальной сферы» [6, с. 34]. Вторая позиция является основой для проблематизации нашего исследования.

Под историческим анализом теоретических оснований социального образования мы понимаем изучение и выявление особенностей зарождения, становления и развития теоретических представлений, связанных с подготовкой специалистов для социальной сферы и социальным воспитанием. Исторический анализ позволяет определить влияние различных факторов на процесс эволюции теоретических взглядов, выявить закономерности развития, обобщить и систематизировать накопленный опыт.

Социальное образование в России как научная категория и образовательная деятельность формируется в 1990-е гг. Определяющим условием возникновения теоретических моделей и практических инструментов подготовки сотрудников социальных учреждений и социально-педагогических служб стало появление новых для российского общества профессиональных и научных направлений, а именно – социальной работы и социальной педагогики. В очень короткие сроки формируются теоретические подходы, определяющие содержание социального образования, при этом социальная работа и социальная педагогика на данном этапе преимущественно развиваются независимо друг от друга, формируя свои уникальные теоретические и методологические основания. На рубеже двух тысячелетий разворачивается научная дискуссия о статусе социального образования в России, появляются концептуальные модели, систематизирующие накопленный за предыдущее десятилетие научный и педагогический опыт. В различных научных дискурсах определяются ключевые категории и понятия, формируются методологические и теоретические подходы.

Научно-институциональными в современном социальном образовании с 1990-х гг. являются преимущественно две траектории – социально-педагогическая и связанная с обучением социальных работников. В начале 2000-х к этим направлениям добавилась подготовка специалистов по работе с молодёжью, научная институциональность которой пока сложно определяется ввиду прикладного характера кейса. В научном смысле данное направление скорее является не самостоятельным, а вытекающим из двух предыдущих.

Подготовка социальных работников, социальных педагогов и специалистов по работе с молодёжью в России как ответ на вызовы новой постсоветской реальности разворачивается с начала 1990-х годов и на современном этапе обладает значительными достижениями организационного, методического, кадрового характера. Необходимость обобщения накопленного опыта определила в последние годы существенный рост количества и качества научных исследований становления и развития социального образования как системы подготовки кадров для социальной сферы.

В современной отечественной науке учёные преимущественно двух научных специальностей (история отечества и педагогика) демонстрируют последовательный исследовательский интерес к эволюции теоретических оснований социального образования.

Существенный теоретический вклад внесли представители исторической науки, которым удалось сформировать «родословную» социального образования в России. Большое влияние на историческую науку и на изучение вопросов развития социального образования оказали работы Л.И. Старовойтовой [7], которая проследила развитие социального образования в России с XVIII до начала XXI столетий. В её исследованиях представлены уникальные исторические документы и авторская периодизация, историографический анализ, дающий историческое представление о развитии теоретических идей в области социального образования. Важное значение в развитии исторических представлений о подготовке кадров по социальной работе имеют исследования В.В. Тевлиной, охватывающие XX–XXI столетия [8]. Представленные учёные обладают большим научным авторитетом и фактически стали основателями научных школ, специализирующихся на вопросах истории социального образования и подготовки специалистов по социальной работе. Результаты исследований исторических школ раскрывают особенности развития социального образования в России как элемента системы общественного призрения, как условие функционирования модели социального обеспечения и как механизм развития социальной работы в постсоветский период. Однако работы историков носят, скорее, фактологический характер, и генезису теоретического осмысления в них уделяется достаточное для исторического понимания, но недостаточное для педагогического осмысления место.

В педагогической науке сложились свои научные дискурсы благодаря авторам, исследующим отдельные элементы социального образования в большей степени в историко-методологическом, теоретическом и феноменологическом аспектах. Основной траекторией педагогических исследований в контексте теоретического осмысления социального образования являются вопросы социального воспитания и социальной педагогики.

Исторический подход в педагогических исследованиях представлен у Т.А. Ромм [9], в работах которой осуществлён историко-методологический анализ феномена социального воспитания, формирующего важную теоретическую составляющую социального образования.

Становление и развитие социальной педагогики представлено в работах Н.Ю. Клименко [10], в которых раскрываются исторические предпосылки и особенности генезиса социальной педагогики в России.

В начале 2000-х годов в педагогическом знании формируется теоретико-методологический дискурс социального образования. Предпринимаются попытки концептуально определить сущностные характеристики социального образования, используя опыт подготовки социальных работников и социальных педагогов. В педагогическом, научном сообществе разворачивается историко-теоретическое осмысление вопросов социального воспитания, социальной адаптации, социализации и социальной работы. Среди исследователей, которые внесли существенный вклад в данном направлении Г.Н. Штинова [11]. В работах этого исследователя определяются методологические основы социального образования, социологические и антропологические факторы феноменологизации социального образования. Необходимо отдельно отметить научный вклад С.И. Григорьева и Л.Г. Гусляковой, которые одними из первых подняли вопрос о концептуализации социального образования в России. В одной из последних статей Святослав Иванович Григорьев, определяя значение развития социального образования, ставит два чрезвычайно важных теоретических вопроса. «Во-первых, на какие научные картины мира, модели познания человека и общества будет ориентированно социальное образование. Во-вторых, в каких дисциплинах это содержание будет представлено в учебном процессе, какие учебные предметы образуют его основу, общую для всех учебных заведений, а какие составят обеспечение регионального компонента, представят специфику учебного заведения, авторские программы» [12, с. 81]. Данная постановка вопроса указывает на наличие проблемного поля и актуальность научных разработок в направлении концептуализации и консолидации социального образования как педагогического условия повышения эффективности подготовки кадров для социальной сферы.

Возможность и продуктивность решения поставленной С.И. Григорьевым проблемы требует поиска образовательных подходов с опорой на исторический опыт, научные исследования, разработку новых педагогических концепций и технологий в социальном образовании.

Проделанный нами предварительный анализ исторических и педагогических исследований становления социального образования как теории и практики позволяет выделить следующие актуальные и пока недостаточно освоенные исследовательские направления, нуждающиеся в историческом анализе:

– выявление особенностей социального образования как педагогического феномена, выходящего за пределы укрупнённой группы направлений (специальностей) 39.00.00;

– формирование целостности восприятия теоретических подходов в социальном образовании с учётом развития отдельных научных дискурсов в истории, педагогике;

– выявление исторических предпосылок становления и развития теоретических оснований социального образования в дореволюционный и советский период истории России;

– определение влияния на развитие социального образования в России зарубежных теоретических моделей и потребности в выработке собственных теоретико-методологических оснований, идентичных историческому опыту, национальной образовательной и научной реальности, а также задачам профессиональной деятельности в социальной сфере.

Реализация данных исследовательских направлений укрепит теоретические основания социального образования. Синтез исторических и педагогических исследований позволит соотнести научные подходы, выявить исторические условия эволюции теоретической мысли о социальном образовании в дореволюционный, советский, постсоветский и современный периоды развития России.

В качестве исследовательского инструмента в историческом анализе теоретических оснований социального образования предлагается использовать дополненную историческую периодизацию, основу которой определила в своей докторской диссертации Л.В. Старовойтова [13], выделив три этапа становления и развития системы подготовки кадров для социальной сферы:

1 этап – XVIII в. – 1917 г. (социального призрения);

2 этап – 1917–1990 гг. (всеобщего социального обеспечения);

3 этап – 1991 г. – начало XXI в. (социальной работы).

Данная периодизация достаточно объективна и научно подтверждена ещё в начале 2000-х гг. Она соответствует основным историческим процессам и определяется соответствующими историческими событиями в нашей стране. Схожую историческими этапами периодизацию развития теоретических образов социального воспитания предлагает Т.А. Ромм в своей докторской диссертации, защищённой в это же время.

Накопленный за последнее десятилетие образовательный опыт и результаты исследований определили необходимость уточнения третьего этапа развития современной теории социального образования в России, а именно:

– 1991–1999 гг. связаны с осмыслением зарубежного опыта социального образования и формированием отечественных научных подходов.

– 2000 гг. – наши дни определяют процессы концептуализации социального образования, теоретическую интеграцию вопросов, связанных с подготовкой кадров в сфере социальной работы, социальной педагогики и организации работы с молодёжью.

Результаты исследования подтвердили утверждение о том, что социальное образование в России сегодня – это сложный научно-педагогический феномен, развитие которого нуждается не только в прикладных, но и в историко-педагогических исследованиях, в дальнейшей концептуализации теоретических взглядов отечественных авторов.

Представленный анализ исторических и педагогических научных работ позволил:

– определить вклад ведущих российских учёных (В.И. Жукова, Л.В. Старовойтовой, В.В. Тевлиной, С.И. Григорьева, Т.А. Ромм и др.) в развитие историко-педагогического дискурса социального образования в России;

– выявить актуальные исследовательские направления, составляющие научную новизну с точки зрения исторического анализа, востребованные в социальном образовании на современном этапе;

– уточнить соответствующую развитию теоретических оснований социального образования историческую периодизацию.

Исследования, направленные на обобщение и систематизацию становления и развития теоретических оснований социального образования в России, имеют огромное значение для формирования современных образовательных практик, обеспечивающих подготовку кадров для социальной сферы в нашей стране. Результаты данных исследований могут использоваться в качестве основы для создания образовательных программ по социальной работе, социальной педагогике, организации работы с молодёжью, учебных курсов и дисциплин, учебников, учебных пособий для данных направлений подготовки в организациях среднего профессионального образования и высших учебных заведениях.

Библиографический список

1. Жуков В.И. *Модернизация современного отечественного социального образования: концептуально-теоретические основы*. Москва: РГСУ, 2007.
2. Григорьев С.И., Гуслякова Л.Г. Социальное образование в России. *Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского.* 2012; № 4 (45): 71–77.
3. Гуслякова Л.В. Особенности организации подготовки профессиональных социальных работников в России (1991–2009 гг.). *Вестник Мордовского университета.* 2010; Т. 20, № 2: 60–63.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика в России и перспективы ее развития. *Педагогическое образование и наука*. 2021; № 1: 36–40.
5. Старовойтова Л.В. Социальное образование в России. К истории вопроса. *Ученые записки Московского государственного социального университета.* 2003; № 5 (37): 73–86.
6. Мардахаев Л.В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации. *Социальная работа: теория, технология, образование*. 1997; № 1: 30–37.
7. Старовойтова Л.И., Козловская С.Н., Шимановская Я.В. Профессиональное социальное образование в России: историческая практика и современные тенденции. *Современные концепции научных исследований*: сборник научных трудов. 2015: 27–31.
8. Тевлина В.В. Социальная работа в России в конце XIX – начале XX в. Вопросы истории. 2002; № 1: 118–128.
9. Ромм Т.А. *Историко-методологический анализ становления и развития теоретических представлений о социальном воспитании*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.
10. Клименко Н.Ю. *Становление и развитие социально-педагогического образования в России*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2003.
11. Штинова Г.Н. *Теоретико-методологические основы социального образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
12. Григорьев С.И. Социальная культура, социальное образование и социальная работа в современной России: пути самоопределения. *Отечественный журнал социальной работы.* 2021; № 3 (86): 73–83.
13. Старовойтова Л.И. *История становления и развития социального образования в России: Первая четверть XVIII – начало XXI века*. Автореферат диссертации ... доктора исторических наук. Москва, 2003.

References

1. Zhukov V.I. *Modernizaciya sovremennogo otechestvennogo social'nogo obrazovaniya: konceptual'no-teoreticheskie osnovy.* Moskva: RGSU, 2007.
2. Grigor'ev S.I., Guslyakova L.G. Social'noe obrazovanie v Rossii. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo.* 2012; № 4 (45): 71-77.
3. Guslyakova L.V. Osobennosti organizacii podgotovki professional'nyh social'nyh rabotnikov v Rossii (19912009 gg.). *Vestnik Mordovskogo universiteta.* 2010; T. 20, № 2: 60-63.
4. Mardahaev L.V. Social'naya pedagogika v Rossii i perspektivy ee razvitiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2021; № 1: 36-40.
5. Starovojtova L.V. Social'noe obrazovanie v Rossii. K istorii voprosa. *Uchenye zapiski Moskovskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta.* 2003; № 5 (37): 73-86.
6. Mardahaev L.V. Soderzhatel'no-didakticheskaya model' vysshego social'nogo obrazovaniya pedagogicheskoj orientacii. *Social'naya rabota: teoriya, tehnologiya, obrazovanie*. 1997; № 1: 30-37.
7. Starovojtova L.I., Kozlovskaya S.N., Shimanovskaya Ya.V. Professional'noe social'noe obrazovanie v Rossii: istoricheskaya praktika i sovremennye tendencii. *Sovremennye koncepcii nauchnyh issledovanij*: sbornik nauchnyh trudov. 2015: 27-31.
8. Tevlina V.V. Social'naya rabota v Rossii v konce XIX – nachale XX v. Voprosy istorii. 2002; № 1: 118-128.
9. Romm T.A. *Istoriko-metodologicheskij analiz stanovleniya i razvitiya teoreticheskih predstavlenij o social'nom vospitanii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
10. Klimenko N.Yu. *Stanovlenie i razvitie social'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
11. Shtinova G.N. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy social'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
12. Grigor'ev S.I. Social'naya kul'tura, social'noe obrazovanie i social'naya rabota v sovremennoj Rossii: puti samoopredeleniya. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2021; № 3 (86): 73-83.
13. Starovojtova L.I. *Istoriya stanovleniya i razvitiya social'nogo obrazovaniya v Rossii: Pervaya chetvert' XVIII – nachalo XXI veka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora istoricheskih nauk. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 12.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-79-81

Shchetinin A.N., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Bauman Moscow State Technical University» (Moscow, Russia), E-mail: alex1621@bk.ru*

ABOUT TEACHING THE COURSE "INTEGRAL CALCULUS" AT A TECHNICAL UNIVERSITY. The questions of teaching mathematical disciplines in a technical university are considered on the example of a specific course of integral calculus of a function of one variable. The question of transformation of methods of teaching mathematics from the point of view of selection of material and methods of its presentation is investigated. Changes arising in the teaching of mathematical disciplines in connection with the development of computer technology are also discussed. A problem of mutual connection of mathematics, natural sciences and technology is actualized. The question of the correlation of mathematical theories and natural phenomena is studied. Examples illustrate the fact that many strictly proven mathematical statements cannot be applied in real situations. Features that arise when evaluating a student's work during the digitalization of education are investigated. In particular, the work highlights problems arising during the examination in digital format.

Key words: **mathematical education of engineering personnel, innovative technologies in education, computerization of the educational process**

А.Н. Щетинин, *канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: alex1621@bk.ru*

О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИНТЕГРАЛЬНОЕ ИСЧИСЛЕНИЕ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматриваются вопросы преподавания математических дисциплин в техническом вузе на примере конкретного курса интегрального исчисления функции одной переменной. Изучается проблема трансформации преподавании математики с точки зрения отбора материала и методов его изложения. Также обсуждаются изменения, возникающие при преподавании математических дисциплин в связи с развитием компьютерных технологий. Актуализируется проблема взаимной связи математики, естественных наук и техники. Изучается вопрос о соотношении математических теорий и природных явлений. С помощью примеров иллюстрируется факт, что многие строго доказываемые математические утверждения не могут быть применены в реальных ситуациях. Исследуются особенности, возникающие при оценке работы студента при цифровизации образования. В частности, освещены проблемы, возникающие при проведении экзамена в цифровом формате.

Ключевые слова: **математические образование инженерных кадров, инновационные технологии в образовании, компьютеризация образовательного процесса**

Актуальность работы состоит в том, что в связи с внедрением компьютерных технологий приходится менять подход к традиционным методам преподавания, которые не просто устарели, а начинают вступать в противоречие с реалиями жизни и технического применения математических знаний. Можно сказать, что наступил переломный момент, когда технологии просто требуют изменения содержания и методов преподавания.

Цель настоящей работы – исследовать, в какой степени и в каком направлении следует изменить методику преподавания и отбор материала математических дисциплин в техническом вузе в связи с повышением уровня цифровизации, в частности в образовании и преподавании. Для достижения цели автор поставил перед собой задачи: проанализировать опыт применения новых методов и изменения в процессе преподавания в связи с цифровизацией образования в таком учебном заведении, как МГТУ имени Н.Э. Баумана; предложить конкретные изменения в преподавании курса «Интегральные исчисления». Соображения автора направлены на рациональные изменения программы, методов преподавания, отбор материала. Они являются собственными, оригинальными предложениями автора, опирающегося на многолетний опыт преподавания, и с этой точки зрения обладают научной новизной. Показано, какие традиционные вопросы и методы преподавания математики уже устарели, указаны методы их модернизации на примере одного конкретного математического курса.

Трансформация математического образования

Программа по математике для технического вуза отстает от программы для математических специальностей примерно на 50 лет. В учебниках для технических вузов, издававшихся полвека назад, основные теоремы анализа давались просто без доказательств. В вышедшем позже учебнике [1] теоремы Вейерштрасса, Кантора и т. п. давались уже с точными формулировками и строгими доказательствами. В прекрасном учебнике Е.С. Вентцель «Теория вероятностей» [2], лишенном должной математической строгости, ибо предназначен он для инженеров со слабой математической подготовкой, случайная величина определяется неудовлетворительным, с точки зрения математика, образом, а именно – как величина, которая принимает заранее неизвестные случайные значения. Сейчас все же пишут, как и положено, что случайная величина – это (измеримая) функция на пространстве элементарных событий. В настоящее время в программы технических, военных и даже гуманитарных вузов стали проникать элементы абстрактной алгебры и логики, что вызвано применением соответствующих понятий, например, в теории кодирования.

Требования времени приводят не только к изменению содержания математических курсов, но и к новым способам преподавания. Повсеместно применяются электронные конспекты (см., например, [3]). Есть опыт создания цифровой образовательной среды [4; 5]. Ее использование также существенно меняет процесс преподавания.

Отбор материала

Как было отмечено выше, в последние годы пришло понимание, что в курсах математики для будущих инженеров нельзя обходиться без доказательств. Конечно, необязательно доказывать все утверждения, но основные факты нуждаются в строгом обосновании. Надо преподавать, обращая внимание на две позиции:

1. Понимание сути математических конструкций.
2. Решение несложных задач.

Часто можно услышать утверждение о том, что инженер должен уметь считать. Поэтому предлагаются достаточно громоздкие задачи. Но сейчас инженер не считает на логарифмической линейке. Он обращается к стандартной общедоступной компьютерной программе. Так что ему достаточно понимания того, как в принципе это делается, а громоздкие выкладки за него проведет компьютер. Но понимать, например, что работа – это интеграл от функции p = p (V) (p – давление, V – объем) в курсе термодинамики, он обязан.

Применительно к курсу интегрального исчисления сказанное можно конкретизировать следующим образом. В этом курсе нельзя обойтись без теоремы о дифференцировании интеграла по верхнему пределу и формулы Ньютона – Лейбница. В самом деле, первая из указанных теорем устанавливает связь между разными процедурами – дифференцированием и интегрированием. Изначально первая из этих задач была вызвана необходимостью строить касательные, а вторая возникла при вычислении площадей. Внешне эти задачи никакого отношения друг к другу не имеют. На самом же деле между ними обнаружилась глубокая внутренняя связь. Это один из основополагающих фактов всего анализа, и он должен объясняться студентам со всей возможной строгостью. Тем более что и доказательство его несложное. Формула Ньютона – Лейбница просто доказывается и играет основную роль при вычислении интегралов. Она применяется при вычислении площадей, объемов, моментов инерции и т. п. С теоретической же точки зрения она является простейшей из ряда формул – Грина, Стокса и Гаусса-Остроградского. Более того, она обобщается не только на двумерный и трехмерный случаи, но и на многомерный, приводя к так называемой обобщенной теореме Стокса:

$$\int_{\Omega} d\omega = \int_{\partial\Omega} \omega.$$

Здесь Ω – (n+1) – мерная область, ∂Ω – граница этой области, ω – n-мерная форма, dω – ее дифференциал [6].

В то же время из многочисленных приложений интеграла достаточно доказать одну какую-либо формулу, а остальные привести без доказательства. Например, формулу для вычисления длины дуги гладкой кривой. Приложения интегралов весьма многочисленны, и все формулы доказать невозможно. Для студента гораздо важнее научиться эти формулы применять. При этом желательно, чтобы примеры были технически несложные.

Усовершенствование изложения

Как заметил В.Н. Тутубалин [7], метод множителей Лагранжа в учебнике Г.М. Фихтенгольца [8] излагается на шести страницах. В то время как, опираясь на понятие градиента, его можно очень просто изложить, если изменить порядок подачи материала. Если даже в классическом учебнике есть неудачные места, то что говорить о других. Книгу трудно переписать, а в электронные конспекты можно достаточно легко вносить необходимые изменения. В одном из таких конспектов есть утверждение: если f(x) – нечетная функция, то интеграл от нее по отрезку [–a, a] равен нулю. Приводится его доказательство, занимающее полстраницы. А ведь можно просто нарисовать картинку, соответствующую интегралу от функции $y = x^3$ по отрезку [–1, 1], из которой просто видно, что этот интеграл равен нулю. Как писали древние, «смотри!».

О компьютеризации

В курсе, читаемом в МГТУ им. Н.Э. Баумана, традиционно рассматриваются задачи об оценке интегралов. Например, требуется оценить интеграл от некоторой функции по заданному отрезку. Для этого применяется обобщенная теорема о среднем, дающая довольно грубую оценку сверху. Студент же воспользуется программой, вычисляющей этот интеграл, и получит его значение (не оценку!) с точностью, превосходящей любые практические потребности. Задача стала неактуальной. Тем не менее до сих пор тратится время на решение подобных задач. В книгах по приближенным вычислениям, изданным в середине прошлого века, упоминается о методе, дающем экономию времени, необходимого для вычислений, в 15% по сравнению с общеупотребительным методом (приближенного решения дифференциальных уравнений). В докомпьютерные времена экономия 15% рабочего времени была существенной. В современных условиях, когда быстродействие компьютеров стремительно увеличивается, об этом не стоит и говорить.

Еще один аспект. В довольно уже давние времена на одной олимпиаде по программированию была предложена следующая задача: какой ответ выдаст ЭВМ, если в нее ввести программу, вычисляющую сумму гармонического ряда, при условии, что машина работает идеально быстро? Простой ответ, который давали в те времена (произойдет переполнение и аварийный останов), неверен. Да, ряд расходится, но конечный ответ будет получен. В самом деле, сумма первых n слагаемых данного ряда равна $\ln n + C + \varepsilon_n$, где C = 0,577 – постоянная Эйлера, а $\varepsilon_n \to 0$ [8]. Учитывая, что тогдашние ЭВМ могли воспринимать числа, по модулю не превосходящие 10^{-79}, машина все числа, меньшие этой границы, будет воспринимать как нули, и ответом будет число $79 \cdot \ln 10 + C = 182{,}48$. Поэтому инженер должен понимать, что сначала надо установить сходимость ряда или несобственного интеграла, а затем уже прибегать к помощи компьютера. Иначе он рискует получить не тот ответ.

О несобственных интегралах

Найдем объем тела и площадь поверхности, образованных вращением фигуры, ограниченной линиями x = 1, y = 1/x и осью абсцисс. Объем, как легко

вычислить, равен π, а интеграл, выражающий площадь поверхности вращения, расходится. Таким образом, воронку указанной формы можно наполнить конечным объемом жидкости, но нельзя покрасить. Этот (или аналогичный) пример не попал в известную книгу [9]. В связи с этим можно поставить вопрос о целесообразности изучения в техническом вузе несобственных интегралов, раз их нет в природе. На самом деле они используются (и существенно) в курсе теории вероятностей. Напомним однако, что математическое ожидание случайной величины, имеющей плотность, определяется как некоторый интеграл при условии, что этот интеграл сходится абсолютно. Так что и здесь условная сходимость не нужна. Поэтому не представляется целесообразным изучать в курсах для инженерных специальностей вопрос об условной сходимости интегралов. В частности, можно вполне опустить признаки Абеля и Дирихле сходимости таких интегралов.

Математика и природа

Теорема Банаха-Тарского утверждает, что шар радиуса единица можно разбить на конечное число частей, из которых можно сложить шар радиуса два. Ее доказательство, доступное старшекласснику, дано в учебнике [10]. Приведенная теорема, как и утверждение о несобственном интеграле выше, противоречит здравому смыслу. Оказывается, что справедливы математические утверждения, которые не могут иметь места в реальном мире. Такова специфика математики. На самом деле никакого противоречия нет. Верно утверждение: если тело объема V разбить на две части, имеющие объем V_1 и V_2, то $V = V_1 + V_2$. В теореме Банаха-Тарского шар разбивается на части, не имеющие объема. Все, что есть в природе, может быть описано математически с некоторой степенью точности. Обратное неверно – не все, что доказывается в математике, имеет место в природе.

Об экзамене

При проведении экзамена по математическим курсам в письменном или электронном виде возникают определенные трудности. На экзамене, в принципе, предполагается, что студент излагает определения и доказывает теоремы. Если не спрашивать доказательства, то это не экзамен, а зачет. Студент сдает зачет, по существу, в течение семестра, выполняя различные контрольные мероприятия. Он отвечает также на вопросы теоретических тестов. Это, конечно, хорошо, но математики не существует без доказательств. Доказательства же автоматически в настоящее время проверить не удается. Нет пока другого выхода, как проводить устный экзамен. Кроме этого, устный экзамен нужен по многим причинам. Главное – он вынуждает студента доказательно говорить. Нынешнее поколение молодежи, не отрывающееся от компьютеров ни в процессе развлечений, ни в учебном процессе, эту способность утрачивает.

Подведем итоги. Как следует из вышеизложенного, методический подход и отбор материала при преподавании одной конкретной дисциплины – курса интегрального исчисления – нуждается в существенной модернизации. Исследование показало, что во главу угла необходимо ставить достижение полезных, достоверных и необходимых математических знаний, имеющих практическую инженерную направленность. До сих пор в высшем образовании прекрасно уживаются современные цифровые обучающие комплексы с устаревшими программами, по многим позициям давно уже не актуальными. В работе указаны конкретные примеры такого несоответствия в курсе «Интегральное исчисление», сделаны предложения и по их устранению, в этом смысле задачи исследования решены, цель достигнута. В статье также приводятся примеры, когда математические утверждения противоречат здравому смыслу, и ставится вопрос о соответствии математических теорий и практики, подчеркивается нецелесообразность рассмотрения таких математических нюансов на инженерных специальностях. Кратко рассмотрен опыт применения цифровой образовательной среды Nomotex для проверки знаний студентов МГТУ имени Н.Э. Баумана. Как показало педагогическое наблюдение, даже применение столь хорошо разработанной обучающей платформы не заменяет устных экзаменационных испытаний. Эти соображения имеют существенную практическую и научную значимость с позиций дидактики, отличаются новизной и будут, как надеется автор, полезны преподавателям математики в технических вузах. Дальнейшие исследования будут направлены на исследование и трансформацию преподавания других математических (и не только математических) дисциплин, например курса «Дифференциальное исчисление».

Библиографический список

1. Бугров Я.С., Никольский С.М. Дифференциальное исчисление. Москва: Наука, 1988.
2. Вентцель Е.С. Теория вероятностей. Москва: Высшая школа, 1999.
3. Машиньян А.А., Кочергина Н.В., Герасимова Э.О., Потапова М.В. Электронные конспекты по общей физике для технического вуза. Перспективы науки и образования. 2022; № 6 (60): 155–168.
4. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая технология математической подготовки инженерных кадров, основанная на нейросетевой модели знаний. Инновации в образовании. 2017; № 11: 129–140.
5. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая научно-методическая модель математической подготовки инженеров. Международный журнал экспериментального образования. 2017; № 11: 5–10.
6. Спивак М. Математический анализ на многообразиях. Москва: Мир, 1968.
7. Тутубалин В.Н. Теория вероятностей. Москва: Издательство МГУ, 1972.
8. Фихтенгольц Г.М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. Москва: Физматгиз, 1970; Т. 1.
9. Гелбаум Б., Олмстед Дж. Контрпримеры в анализе. Москва: Мир, 1967.
10. Губа В.С., Львовский С.М. «Парадокс» Банаха-Тарского. Москва: Издательство МЦНМО, 2012.

References

1. Bugrov Ya.S., Nikol'skij S.M. *Differencial'noe ischislenie*. Moskva: Nauka, 1988.
2. Ventcel' E.S. *Teoriya veroyatnostej*. Moskva: Vysshaya shkola, 1999.
3. Mashin'yan A.A., Kochergina N.V., Gerasimova `E.O., Potapova M.V. `Elektronnye konspekty po obschej fizike dlya tehnicheskogo vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 6 (60): 155–168.
4. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya tehnologiya matematicheskoj podgotovki inzhenernyh kadrov, osnovannaya na nejrosetevoj modeli znanij. *Innovacii v obrazovanii*. 2017; № 11: 129-140.
5. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya nauchno-metodicheskaya model' matematicheskoj podgotovki inzhenerov. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2017; № 11: 5-10.
6. Spivak M. *Matematicheskij analiz na mnogoobraziyah*. Moskva: Mir, 1968.
7. Tutubalin V.N. *Teoriya veroyatnostej*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1972.
8. Fihtengol'c G.M. *Kurs differencial'nogo i integral'nogo ischisleniya*. Moskva: Fizmatgiz, 1970; T. 1.
9. Gelbaum B., Olmsted Dzh. *Kontrprimery v analize*. Moskva: Mir, 1967.
10. Guba V.S., L'vovskij S.M. "Paradoks" Banaha-Tarskogo. Moskva: Izdatel'stvo MCNMO, 2012.

Статья поступила в редакцию 12.04.23

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-81-85

***Yakovleva E.V.,** senior teacher, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia), E-mail: akovleva@gmail.com*

DESIGNING THE CONTENTS OF THE DISCIPLINE "MATHEMATICS" FOR TEACHING FUTURE DOCTORS AT A UNIVERSITY. The article discusses problems of designing the contents of the discipline "Mathematics" in order to improve the system of training medical students at a university. In the context of the transformation in the field of education, there is a transition to personality-oriented learning that takes into account the capabilities and educational needs of a student. Based on the analysis of scientific works the researcher has established that the rethinking of the activities done by the participants of the educational process and the development of new goals, content, forms, methods and means of teaching can be implemented at the university using the theory of contextual learning. The paper reveals general approaches to designing the contents of the disciplines constituting the main professional educational programs of higher education in the context of competence-based learning, the implementation of which is presented by the example of developing the contents of the discipline "Mathematics" for teaching students majoring in General Medicine. The results of the study will be useful to teachers involved in the implementation of mathematical disciplines in universities.

Key words: **methods of teaching mathematics, competence approach, contextual learning, subject content of teaching mathematics**

***Е.В. Яковлева,** ст. преп., Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, E-mail: akovleva@gmail.com*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В ВУЗЕ

В статье обсуждаются проблемы формирования содержания дисциплины «Математика» в целях совершенствования системы подготовки медицинских кадров в вузе. В условиях трансформации сферы образования происходит переход к личностно ориентированному обучению, учитывающему возможности и образовательные потребности обучающегося. Анализ трудов учёных позволил установить, что переосмысление деятельности субъектов образовательного процесса и разработка новых целей, содержания, форм, методов и средств обучения могут быть реализованы в вузе с использованием теории контекстного обучения. В работе раскрыты общие подходы к проектированию содержания дисциплин основных профессиональных образовательных программ высшего образования, осуществление которых представлено на примере дисциплины «Математика» для изучения студентами специальности «Лечебное дело». Результаты проведенного исследования будут полезны преподавателям, участвующим в реализации математических дисциплин в вузах.

Ключевые слова: **методика обучения математике, компетентностный подход, контекстное обучение, предметное содержание обучения математике**

В последние десятилетия наблюдаются существенные изменения в системе образования, связанные с переходом от предметно-ориентированной к личностно ориентированной парадигме, изменением направленности учебного процесса на развивающее обучение с учётом возможностей и потребностей обучаемого. Такие изменения могут быть реализованы с применением теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, усиливающей направленность образовательного процесса на профессию и определяющей методологию перехода от профессиональной деятельности к учебной. Сущность теории заключается в обеспечении общего и профессионального развития личности в рамках непрерывного образования; ориентации образовательного процесса на практическую подготовку с опорой на фундаментальное содержание наук; формировании единой системы обучения и воспитания [1]. Важнейшей составляющей контекстного обучения является содержание основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) и отдельных её компонентов. Отсутствие в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) дидактических единиц, определяющих изучаемый учебный материал по дисциплине, предоставляет большую свободу разработчикам при проектировании образовательных программ и вместе с тем усложняет этот процесс.

Цель исследования заключается в определении методических подходов и алгоритма проектирования содержания дисциплины «Математика» для обучения будущих врачей в вузе.

Объект исследования – процесс проектирования содержания дисциплины «Математика» для образовательной программы высшего образования по специальности «Лечебное дело».

Задачи исследования:

– выявить алгоритм определения содержания дисциплины «Математика» в структуре проектируемой ОПОП ВО по специальности «Лечебное дело» для реализации контекстного обучения;

– определить дидактические единицы при обучении математике студентов медицинского института вуза.

Научная новизна исследования состоит в обосновании и разработке контекстного содержания дисциплины «Математика» для обучения будущих врачей в вузе.

Теоретическая значимость работы заключается в раскрытии методических подходов к определению содержания дисциплин (модулей) образовательных программ в условиях формализации результатов обучения по ОПОП ВО в виде профессиональных задач и компетенций.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения выявленных подходов к проектированию контекстного содержания дисциплины «Математика» для обучения студентов медицинской специальности вуза.

При проведении исследования использовались следующие научные методы: анализ, синтез, аналогия, интервьюирование.

Рассмотрим на примере образовательной программы по специальности «Лечебное дело» проектирование содержания дисциплины «Математика», способствующего формированию профессионального мышления обучаемых. Изучаемые разделы математики, их тематическое наполнение были определены с учётом требований ФГОС ВО [2] и структуры ОПОП ВО по рассматриваемой специальности. Образовательный стандарт содержит раздел, связанный с требованиями к результатам освоения образовательной программы, которые формализованы в виде перечня компетенций, необходимых к формированию у выпускника. ФГОС ВО нового поколения требует от разработчика образовательной программы определить профессиональные компетенции самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих будущей деятельности специалиста.

И.А. Зимняя [3] определяет следующие подходы к формированию содержания дисциплины в условиях компетентностного обучения:

- фиксация в целях и задачах обучения компетентностной направленности получаемых знаний и формируемых умений;

- выбор соответствующих формируемым компетенциям форм работы с обучаемыми;

- обеспечение компетентностной направленности содержания тем и разделов дисциплины;

- реализация личностно-деятельностного подхода при осуществлении взаимодействия субъектов образовательного процесса;

- использование компетентностно-ориентированных технологий оценивания.

Рассмотренные подходы использованы автором статьи при формировании рабочей программы по дисциплине «Математика» для студентов медицинского института вуза. В соответствии с ОПОП ВО по специальности «Лечебное дело» указанная дисциплина участвует в формировании у обучающихся общепрофессиональной компетенции «готовность к использованию основных физико-химических, математических и иных естественно-научных понятий и методов при решении профессиональных задач» [2], в соответствии с которой определены цели ее реализации и содержание.

Прежде чем рассматривать вопросы содержания дисциплины, необходимо проанализировать систему более высокого уровня – методическую систему подготовки специалиста в системе высшего образования, в которую это содержание должно быть органично встроено. Она может быть полностью описана методической системой обучения, образовательным процессом, траекторией профессионального становления специалиста. В.М. Монахов считает, что в условиях, когда вузы перешли на «компетентностно-контекстный формат обучения, все большее внимание уделяется исследованию проблемы построения методической системы с наперед заданными свойствами» [4], выраженными во ФГОС ВО в виде компетенций.

Рассмотрим проектирование системы подготовки специалиста на примере образовательной программы по специальности «Лечебное дело». На первом этапе осуществляется моделирование педагогических объектов и процессов, которые являются инструментальной основой технологизации и информатизации образования. Компетентностная модель выпускника ОПОП ВО может быть представлена в виде таблицы, в которой каждой компетенции ставится в соответствие набор профессиональных задач. Выделим по специальности «Лечебное дело» соответствующие, в подготовке к выполнению которых принимает участие дисциплина «Математика»:

– медицинский вид деятельности специалиста включает задачи, связанные со сбором и медико-статистическим анализом информации о показателях здоровья населения, а также диагностикой заболеваний человека;

– научно-исследовательский вид деятельности направлен на анализ научной литературы, показателей статистики, участие в проведении статистического анализа и решении исследовательских и прикладных задач в области здравоохранения.

В целях усиления прикладного потенциала подготовки врача реализация контекстного обучения математике предполагает выбор соотношения используемых в образовательном процессе типовых математических задач и заданий, связанных с будущей профессиональной деятельностью специалиста. Такой подход направлен на разрешение основного противоречия профессионального образования состоящего в том, что овладение профессией должно быть организовано в рамках содержательно иного образовательного процесса. При изменении содержания, форм, методов и средств акцент при обучении делается на устранение следующих различий между учебной и профессиональной деятельностью:

- в познавательной и профессиональной мотивации;

- в системном применении содержания профессиональной деятельности в соответствующем рабочем процессе и включение его в разрозненные учебные дисциплины при обучении;

- в предметах деятельности, а именно – для работы врача - это человек с его болезнью, а при освоении образовательных программ высшего образования – знаковая система учебной информации;

- в субъектно-объектных отношениях. Врач является субъектом по отношению к потребителям медицинских услуг, а при традиционном обучении ведущая роль управления принадлежит преподавателю, а не обучаемому;

- в особенностях получения информации. В профессиональной деятельности процесс её получения и использования происходит динамично во времени и пространстве, а при традиционных формах обучения в вузе обучающийся получает её в статичных видах;

- в проявлениях личности. Врач в профессии выступает как целостная личность, а в условиях традиционного образовательного процесса используются

лишь отдельные личностные особенности, связанные с вниманием, восприятием, памятью, моторикой;

- в результатах совместной деятельности. В стандартных случаях работа врачей и других специалистов в области медицины обусловливает результат лечения человека, а групповое обучение не гарантирует получения диплома каждым студентом учебной группы.

По мнению исследователей, оптимальную поддержку контекстного обучения должно обеспечить сопровождение учебного процесса на основе интеграции информационных и педагогических технологий. Оно может быть реализовано, например, в условиях смешанного обучения математике на базе системы дистанционного обучения LMS Moodle [5].

Следующий этап предполагает оптимизацию объектов, процессов и инструментария для мониторинга и управления качеством образовательного процесса, обеспечивающих методическую систему преподавания и эффективность обучения. В частности, такой актуализации подлежат компетентностная модель выпускника медицинской специальности вуза; образовательная траектория и насыщение её учебными дисциплинами; диагностические процедуры во взаимосвязи с результатами контроля усвоения содержания обучения и сформированности компетенций; компьютерная система обработки результатов диагностик; коррекционная работа по результатам полученной обратной связи.

Третий этап направлен на создание систем компьютерного мониторинга. Монахов В.М. [4] предлагает следующие их варианты:

- сопровождение и визуализация успехов обучающихся, обеспечивающих системный текущий контроль и аналитическую обработку результатов диагностик;
- фиксация сформированности компетенций;
- мониторинг для оценки правильности следования к конечной цели.

Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют объединить в одну систему разные по назначению сегменты с реализацией возможности общего использования данных и дифференциации пользователей по доступу к используемому разделу.

При разработке образовательной программы высшего образования по специальности «Лечебное дело» решается задача проектирования содержания дисциплин. Монаховым В.М. [4] предложен алгоритм выделения модулей в структуре ОПОП ВО, который может быть представлен в виде схемы, позволяющей для каждой компетенции определить единицы содержания в виде системы учебных задач, группируемых далее по дисциплинам (модулям) в соответствии с методикой, определяемой разработчиком образовательной программы. Одна дисциплина (модуль) может обеспечивать формирование как одной, так и нескольких компетенций. Полученное множество дисциплин (модулей), распределяемое по гипотетической траектории с учетом их взаимосвязей и последовательности изучения, является содержательной составляющей ОПОП ВО. После построения указанной модели можно проектировать все компоненты образовательной программы, что также является методической проблемой, которую разработчики ОПОП ВО решают в логике развивавшейся много лет системы профессионального образования. Это подтверждается использованием при проектировании образовательных программ не только модульного, но и дисциплинарного и смешанного подходов. Такая ситуация обусловлена рядом причин, начиная от устоявшейся практики и стремления сохранить фундаментальную подготовку. Ссылаясь на приведённую ранее формулировку общепрофессиональной компетенции ФГОС ВО по специальности «Лечебное дело», свяжем ее формирование с подготовкой к решению профессиональной задачи «проведение сбора и медико-статистического анализа информации о показателях здоровья населения различных возрастно-половых групп, характеризующих состояние их здоровья» [2]. Очевидно, что указанная подготовка будет осуществляться и за счёт изучения других дисциплин образовательной программы, за которыми могут быть закреплены иные компетенции. Таким образом, выявлено пересечение профессиональных задач между дисциплинами и компетенциями. Изучение физических и химических методов, обозначенных в формулировке компетенции, будет направлено на разрешение других проблем, возникающих в профессиональной деятельности будущего врача. Формируемая компетенция также способствует развитию научных исследований и доказательной медицины, реализующей современный подход к принятию решений, базирующихся на научных фактах и опыте профессионального сообщества.

Рассмотрим проектирование содержания дисциплины «Математика» для ОПОП ВО по специальности «Лечебное дело». Очевидно, что при проектировании образовательных программ по медицинским специальностям в качестве основного вида деятельности выбирается медицинская. Таким образом, содержание дисциплины должно заложить основы сбора, обработки и медико-статистического анализа медицинской информации. Формулировка компетенции определяет необходимость междисциплинарной поддержки изучения естественно-научных дисциплин для решения задач медицинского вида деятельности, а также обеспечения фундаментальной математической подготовки как основы проведения научных исследований. Для обеспечения реализации межпредметных связей содержание дисциплины было обсуждено с преподавателями естественно-научных и профессиональных дисциплин. Анализ научно-методической литературы позволил установить, что в содержании обучения математике должны быть учтены используемые сегодня в медицине способы представления и анализа эмпирических данных. В частности, Днепров С.А. и Каткова А.Л., рассматривая вопросы визуализации в профессиональном образовании медицинских работников [6], установили, что эмпирические медицинские данные обычно неструктурированы, что затрудняет работу врача по проведению анализа течения заболевания. Изменения различных показателей здоровья человека или динамики заболевания прослеживаются в числовых данных, которые могут быть осмыслены после структурирования в табличном виде, графиках или диаграммах. Исследователь Романова И.К. [7] выделяет следующие способы визуализации числовых данных: детерминированные функциональные зависимости, в том числе временные ряды данных; статистические распределения. Таким образом, были выделены связанные с медицинской эмпирической и статистической информацией следующие математические понятия: матрица, статистическое распределение, функциональная зависимость, ряд и таблица распределения данных. При проектировании содержания дисциплины была выявлена необходимость повторения изученных в рамках школьной математической подготовки способов вычисления различных величин, используемых в медицине и естественных науках, определены ключевые разделы математики, необходимые к изучению (линейная алгебра, математический анализ, теория вероятностей, математическая статистика) и их дидактические единицы. Схема проектирования содержания дисциплины «Математика» во взаимосвязи с другими дисциплинами образовательной программы представлена на рис. 1.

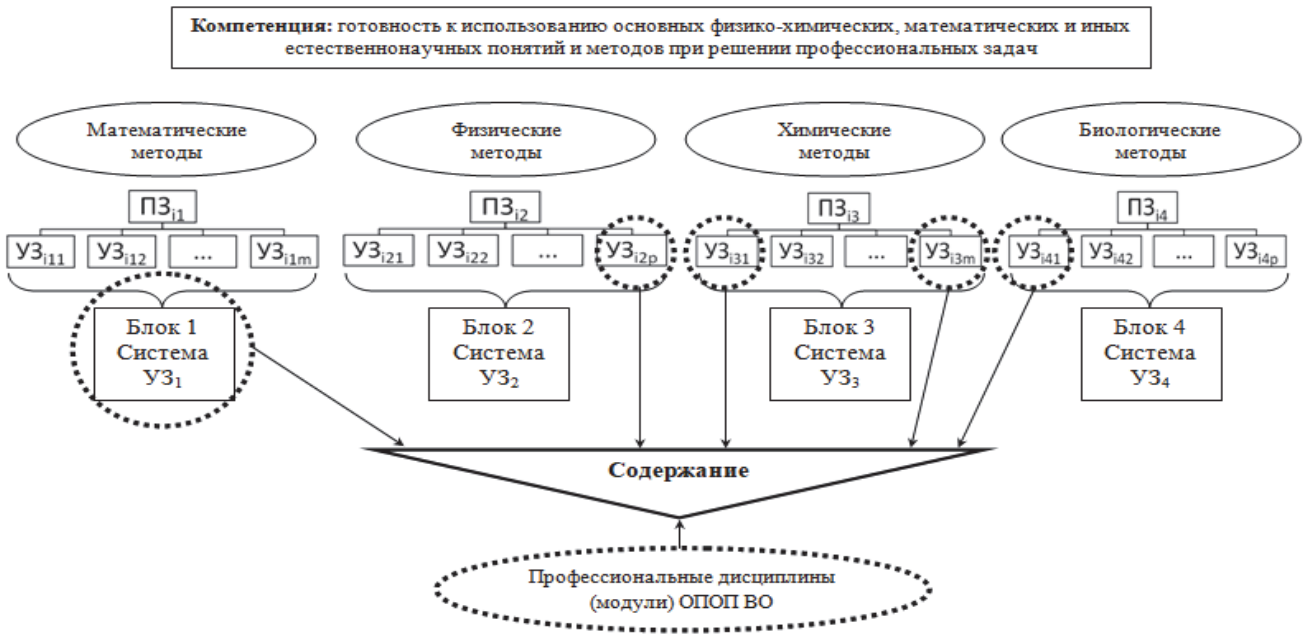


Рис. 1. Схема проектирования содержания дисциплины «Математика» для обучения студентов медицинской специальности вуза



Рис. 2. Схема формирования математических компонентов компетенции у студентов медицинского института вуза при помощи системы учебных задач

На схеме ПЗij - j-ая профессиональная задача i-ой компетенции, УЗijl – учебная задача, соответствующая ПЗij-ой профессиональной задаче. Следует отметить, что каждая учебная задача может подлежать дальнейшей декомпозиции на более узкие темы. Уровень освоения компетенции задается в форме требований к уровню знаний, умений, навыков, аналогичные уровни могут быть определены для каждой учебной задачи.

Формирование математических компонентов соответствующей общепрофессиональной компетенции у студентов медицинского института вуза при помощи системы учебных задач может быть представлено в виде схемы (рис. 2). На схеме ПЗi – i-ая профессиональная задача, УЗj – j-ая учебная задача.

А.В. Хуторской считает, что при формировании содержания дисциплины должен учитываться принцип метапредметных основ образовательного процесса, в соответствии с которым в программу обучения включаются фундаментальные объекты, позволяющие реализовать возможности субъективного, личностного познания их студентами [8]. Развитие соответствующих компетенций выпускников при помощи включения в содержание математической подготовки врачей задач с метапредметным содержанием в дальнейшем позволит им решать сложные профессиональные проблемы, повышая эффективность медицинской деятельности. Анализ научной литературы показывает, что, как правило, накопление знаний в различных предметных областях происходит с помощью увеличения новых частных случаев. В содержание обучения математике должно быть включено фундаментальное понимание сути математических объектов и методов решения задач, на основе таких общих случаев студенты анализируют и рассматривают выполнение конкретных заданий по предмету [9]. Частные случаи должны рассматриваться в количестве, необходимом для усвоения математического метода. Такой подход позволяет избежать перегрузки программы обучения математике, обеспечить фундаментальность образования и системность при проектировании содержания учебного предмета. Исходя из вышеизложенного, в качестве одной из составляющих в программу дисциплины включены фундаментальные предметные знания [10].

Профессиональная направленность обучения математике учтена при разработке средств предметного обучения, а именно – при подготовке учебных материалов и системы математических задач использовались ситуационные задания соответствующей направленности, результаты медицинских исследований, статистическая информация по отрасли «Здравоохранение». Включение в дидактические материалы по предмету специально подобранных задач способствует формированию профессионального мышления специалиста. Осуществление отбора содержания учебной информации и профессионально значимых текстов содействует овладению студентами ценностями содержания и профессиональной деятельности, а также нравственными качествами, предъявляемыми к врачу современным обществом. Логика контекстного обучения подразумевает связь обучения математике и профессиональной подготовки специалиста, одновременно формируемые компетенции предполагают наличие межпредметных связей математики не только с профессиональными дисциплинами образовательной программы, но и с естественно-научными. Математика является универсальной дисциплиной: с одной стороны, она выполняет функцию формирования у обучающихся математического мышления, развития пространственных представлений, воображения, творческих способностей, с другой стороны, в силу чрезвычайной общности отражения мира, имеющей широкое применение в практике, всесторонне участвует в изучении объектов познания и решении многоаспектных проблем современности. Апробация полученных результатов в процессе обучения математике с учетом выявленного содержания предметной

подготовки проведена в медицинском институте Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина.

Анализ научной и методической литературы позволил выделить методические подходы к проектированию рабочей программы дисциплины «Математика» для обучения студентов медицинских специальностей вуза. Выявлен алгоритм определения содержания дисциплины в структуре проектируемой ОПОП ВО по специальности «Лечебное дело» для реализации контекстного обучения при усвоении дидактических единиц по математике студентами медицинского института вуза. Полученные в ходе исследования практические результаты могут быть использованы для разработки компонентов образовательных программ высшего образования, в том числе по стандартам нового поколения.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения.* Москва: ИЦ ПКПС, 2004.
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета).* Приказ Минобрнауки России от 9.02.2016 № 95. Available at: https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf
3. Зимняя И.А. Об инновациях в образовательном процессе (на примере компетентностно-ориентированной образовательной программы). *Акмеология.* 2009; № 1: 32–36.
4. Монахов В.М. Технологии проектирования методических систем с заданными свойствами. *Высшее образование в России*. 2011; № 6: 59–65.
5. Попов Н.И., Яковлева Е.В. Методические аспекты смешанного обучения математике студентов медицинских специальностей в вузе. *Перспективы науки и образования.* 2022; № 3 (57): 232–252.
6. Днепров С.А., Каткова А.Л. Визуализация в профессиональном образовании будущих медицинских работников в процессе перехода к доказательной медицине. *Бизнес. Образование. Право.* 2021; № 2 (55): 310–314.
7. Романова И.К. Современные методы визуализации многомерных данных: анализ, классификация, реализация, приложения в технических системах. *Машиностроение и компьютерные технологии.* 2016; № 3: 133–167.
8. Хуторской А.В. *Методика личностно ориентированного обучения. Как обучить всех по-разному?* Москва: Владос-Пресс, 2005.
9. Попов Н.И. *Фундаментализация университетского математического образования.* Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2021.
10. Попов Н.И. Управление качеством обучения в вузе в условиях фундаментализации математического образования. *Вестник Поволжского государственного технологического университета.* Серия: Экономика и управление. 2012; № 1 (14):11–19.

References

1. Verbickij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya.* Moskva: IC PKPS, 2004.
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 31.05.01 Lechebnoe delo (uroven' specialiteta).* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 9.02.2016 № 95. Available at: https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf
3. Zimnyaya I.A. Ob innovaciyah v obrazovatel'nom processe (na primere kompetentnostno-orientirovannoj obrazovatel'noj programmy). *Akmeologiya.* 2009; № 1: 32-36.
4. Monahov V.M. Tehnologii proektirovaniya metodicheskih sistem s zadannymi svojstvami. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; № 6: 59-65.
5. Popov N.I., Yakovleva E.V. Metodicheskie aspekty smeshannogo obucheniya matematike studentov medicinskih special'nostej v vuze. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 3 (57): 232-252.
6. Dneprov S.A., Katkova A.L. Vizualizaciya v professional'nom obrazovanii buduschih medicinskih rabotnikov v processe perehoda k dokazatel'noj medicine. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2021; № 2 (55): 310-314.
7. Romanova I.K. Sovremennye metody vizualizacii mnogomernyh dannyh: analiz, klassifikaciya, realizaciya, prilozheniya v tehnicheskih sistemah. *Mashinostroenie i komp'yuternye tehnologii.* 2016; № 3: 133-167.
8. Hutorskoj A.V. *Metodika lichnostno orientirovannogo obucheniya. Kak obuchit' vseh po-raznomu?* Moskva: Vlados-Press, 2005.
9. Popov N.I. *Fundamentalizaciya universitetskogo matematicheskogo obrazovaniya.* Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2021.
10. Popov N.I. Upravlenie kachestvom obucheniya v vuze v usloviyah fundamentalizacii matematicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2012; № 1 (14):11-19.

Статья поступила в редакцию 07.04.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-85-88

Abakumova A.G., *senior lecturer, Department of Choreography, Volgograd State Institute of Arts and Culture (Volgograd, Russia), E-mail: abakumovaag@mail.ru*
Abakumov O.A.*, senior lecturer, Department of Choreography, Volgograd State Institute of Arts and Culture (Volgograd, Russia), E-mail: abakumovaag@mail.ru*
Litvinova V.S., *senior lecturer, Department of Choreography, Volgograd State Institute of Arts and Culture (Volgograd, Russia), E-mail: pashkal1tvinov@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*

FORMATION OF GENDER CULTURE OF STUDENTS BY MEANS OF CHOREOGRAPHY. The article examines the issues of the formation of gender culture of primary school students by various means of choreography (classical, historical, folk and modern dance) in the system of additional education of educational organizations. The article demonstrates the benefits of forming a gender culture of primary school students from the point of view of the effectiveness of teaching children social justice, gender equality in the society of the future. To do this, the article clarifies the essence of the gender culture of primary school students in choreography classes. The author substantiates the most promising theoretical approach – gender (egalitarian) formation of the gender culture of primary school students. The means of choreography that contribute to the optimal achievement of the maximum effectiveness of the process of forming the gender culture of primary school students are determined. Thus, the purpose of this study is to highlight the most effective means of choreography and to identify the relationship between them in the formation of the gender culture of primary school students in the system of additional education of general education organizations.

Key words: **gender culture, gender (egalitarian) approach, means of choreography (classical, historical and everyday, folk, modern dance), primary school students**

А.Г. Абакумова*, доц., ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры, г. Волгоград, E-mail: abakumovaag@mail.ru*
О.А. Абакумов*, доц., ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры»», г. Волгоград, E-mail: abakumovaag@mail.ru*
В.С. Литвинова, *доц., ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры»», г. Волгоград, E-mail: pashkal1tvinov@yandex.ru*
Л.И. Столярчук*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ

В данной статье рассматриваются вопросы формирования гендерной культуры обучающихся начальной школы различными средствами хореографии (классического, историко-бытового, народного и современного танца) в системе дополнительного образования образовательных организаций. Демонстрируется польза формирования гендерной культуры обучающихся начальной школы с точки зрения эффективности обучения детей социальной справедливости, гендерному равноправию в обществе будущего. Для этого в статье уточняется сущность гендерной культуры обучающихся начальной школы на занятиях хореографии. Обосновывается наиболее перспективный теоретический подход – гендерный (эгалитарный) – формирования гендерной культуры

обучающихся начальной школы. Определяются средства хореографии, способствующие оптимальному достижению максимальной эффективности процесса формирования гендерной культуры обучающихся начальной школы. Таким образом, цель данного исследования – освещение наиболее эффективных средств хореографии и выявление связи между ними при формировании гендерной культуры обучающихся начальной школы в системе дополнительного образования образовательных организаций.

Ключевые слова: **гендерная культура, гендерный (эгалитарный) подход, средства хореографии (классический, историко-бытовой, народный, современный танец), обучающиеся начальной школы**

Актуальность представленной темы для рассмотрения в рамках данной статьи обосновывается тенденцией современного российского общества, ориентированной на принципы демократии, социальной справедливости, реализации прав человека, включая гендерное равноправие (Конституция РФ, Закон об образовании РФ), предоставляющие в официальных государственных документах равное право на образование как представителям мужского, так и женского пола, создание для этого благоприятных условий и широких возможностей, не ограничивающих обучающихся признаком пола. Но, несмотря на позитивную тенденцию в обществе, ее успешности препятствуют гендерные стереотипы обучающейся молодежи в виде устаревших обыденных представлений, передающихся из поколения в поколение о традиционно «женском» и «мужском», не учитывающих изменения, происходящие в современной жизни и образовании. Исследователи справедливо отмечают, что, «с одной стороны, заметна тенденция к увеличению числа вариантов гендерных трансформаций …современной молодежи…, с другой – сохраняются паттерны воспроизводства мужественности и женственности, основанные на патриархатных асимметричных моделях и нормах…, неадекватных современным условиям» [1, с. 33], и считают причиной распространения гендерных предрассудков и того, что в гендерных представлениях молодежи «перемежаются традиционные и эгалитарные взгляды на гендерные отношения» [1, с. 33], отсутствие целенаправленного формирования гендерной культуры обучающихся, начиная с начальной школы, из-за дефицита подготовки к эгалитарным (равноценным) отношениям между полами (Е.Н. Каменская, И.С. Клецина, О.И. Ключко, Л.И. Столярчук, Л.В. Штылева и др.).

Педагоги-практики на занятиях по хореографии (Г.А. Закирова, О.Е. Иноземцева, П.В. Кузнецова, А.Н. Скрынник, Н.Ю. Трощенкова и др.) нередко продолжают работать «по старинке», строго дифференцируя девочек и мальчиков младшего школьного возраста по признаку пола, обучая девочек, только «женским» движениям, а мальчиков – только «мужским», обосновывая это тем, что «занятия танцем развивают выносливость, что важно для мальчиков; изящность и выразительность – необходимые для девочек» [2]. Данная позиция на занятиях хореографии, основанная на традиционном противопоставлении танцевальной лексики отдельно для девочек и отдельно для мальчиков, противоречит современным тенденциям гендерных отношений в обществе, т. к. сегодня требуется сближение женского и мужского, а не их противопоставление. Действительно ценно, что занятия хореографией развивают выносливость у мальчиков. Но в современной жизни выносливость не менее важна и девочкам, будущим женщинам, в семье и профессии. У современных мужчин не менее востребованы выразительность и элегантность, которые окружающие хотят видеть не только у женщин, но и у мужчин наряду с традиционными привычными «мужскими» качествами. На занятиях педагоги-хореографы, продолжая обучать мальчиков и девочек традиционно «мужской» и «женской» танцевальной лексике, не учитывают социальные, гендерные трансформации в современном обществе, меняющие нормы поведения и взаимоотношений мужчин и женщин, которые востребованы образовательной практикой и самой жизнью, но не находят должного отражения на занятиях с младшими школьниками, что потребовало пересмотра средств хореографии при формировании гендерной культуры обучающихся и обусловило определение цели исследования данной статьи – освещение эффективных средств хореографии и выявление связи между ними при формировании гендерной культуры обучающихся начальной школы в системе дополнительного образования образовательных организаций.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– уточнить сущность гендерной культуры обучающихся начальной школы на занятиях хореографии;

– обосновать наиболее перспективный теоретический подход к формированию гендерной культуры обучающихся начальной школы;

– выявить средства хореографии, способствующие оптимальному достижению максимальной эффективности процесса формирования гендерной культуры обучающихся начальной школы в системе дополнительного образования образовательных организаций.

При подготовке статьи авторами были использованы такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта и изучение трудов педагогов-практиков по хореографии и педагогов-исследователей, рассматривающих вопросы по тематике формирования гендерной культуры обучающихся.

Научная новизна статьи заключается в обновлении средств хореографии посредством придания им гендерной ориентированности и расширения спектра индивидуальных возможностей танцоров, способствующих эффективному формированию гендерной культуры обучающихся начальной школы в системе дополнительного образования.

Теоретическая значимость состоит в уточнении сущности гендерной культуры обучающихся начальной школы на занятиях хореографии и обосновании наиболее перспективного теоретического гендерного (эгалитарного) подхода в ее формировании.

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования полученных результатов педагогами-хореографами в системе дополнительного образования с точки зрения достижения максимальной эффективности процесса формирования гендерной культуры обучающихся начальной школы.

Для уточнения *сущности гендерной культуры обучающихся начальной школы на занятиях хореографии* мы обратились к требованиям ФГОС НОО, в которых подчеркивается важная миссия начальной школы – при освоении основной образовательной программы наряду с метапредметными и предметными результатами обучающимся необходимо создание условий для получения личностных результатов, среди которых «доброжелательность», «уважительное отношение», «навыки сотрудничества», «умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [3]. Перечисленные характеристики взаимоотношений девочек и мальчиков, по сути, отражают смысл гендерной культуры младших школьников. Современные российские ученые (М.А. Ерофеева, О.И. Ключко, А.А. Чекалина и др.) при определении сущности гендерной культуры выделяют в качестве приоритета «уважение и партнерство» во взаимоотношениях полов [4, с. 65], «непредвзятое, уважительное отношение к сверстникам обоего пола, без превосходства одного пола над другим» [5, с. 151].

Анализ работ ученых, посвященных гендерной культуре обучающихся, и результаты нашего исследования позволили уточнить сущность гендерной культуры обучающихся начальной школы на занятиях по хореографии, которое мы сформулировали как целостное динамическое образование личности младшего школьника, включающее умение мыслить хореографическими образами, свободными от гендерных стереотипов; ценностное отношение к гендерным взаимоотношениям на основе партнерства в танце; гендерное поведение, основанное на стремлении к творческой самореализации индивидуальности обоих полов как субъектов эгалитарных взаимоотношений.

В связи с тем, что начальная школа обладает педагогическими возможностями формирования гендерной культуры на занятиях хореографии в системе дополнительного образования образовательных организаций, нами были организованы следующие типы взаимоотношений младших школьников: со сверстниками своего пола, со сверстниками другого пола, с взрослыми своего и другого пола, начиная с различных упражнений, например, «Карандаш и Резинка» – обучение взаимодействию разнополых учащихся. Карандаш рисует различные рисунки: «Аист», «Улитка», «Слон» и другие, которые дети изображают, а Резинка перекатом по полу докатывается до рисунков и, дотронувшись до них и «стерев», откатывается назад. Карандаш и Резинка ссорятся. Затем Карандаш пытается договориться с Резинкой – просит стирать ее только ошибочные или неудачные рисунки. Договориться удается. Резинка перестает «вредить», а только исправляет ошибочные рисунки, изображаемые детьми. Карандаш и Резинка, перестав ссориться, начинают делать только то, что умеет хорошо делать каждый из них, и обмениваются своими умениями. Рисунки получаются творческие, яркие и интересные, а Карандаш и Резинка становятся друзьями и партнерами. Хореографические постановки «Первоклассники», «Дразнилки» помогли детям посредством «проигрывания удачного и неудачного» хореографического взаимодействия со сверстниками и взрослыми своего и другого пола накопить личностный опыт установления различных траекторий конструктивных и деструктивных гендерных взаимоотношений в позитивных дружеских финалах танцев.

Результаты проведенного исследования на занятиях хореографии с детьми младшего школьного возраста показали, что одним из эффективных *теоретических подходов формирования гендерной культуры обучающихся* является *гендерный (эгалитарный) подход* с ведущей идеей гендерного равенства в отличие от традиционного, дифференцированного по признаку пола подхода, ограничивающего девочек традиционно «женскими», а мальчиков – традиционно «мужскими» движениями. Исследования последних лет «фиксируют трансформацию гендерных ролей современных мужчин и женщин, расширение спектра их типичного поведения» [4, с. 65] как развитие демократических ценностей, важных для индивидуальности и современного общества в целом, относящиеся к признакам современного гендерного (эгалитарного) подхода, перспективного при построении отношений между полами.

Гендерный (эгалитарный) подход позволяет отойти от стереотипов, расширить диапазон танцевальной лексики на занятиях хореографии с младшими школьниками, исходя из индивидуальных особенностей начинающих танцоров, их способностей и талантов, не ограниченных традиционно «мужскими» и традиционно «женскими» танцевальными па. Однако такие исследования и педагогический опыт единичны; а в основном у педагогов–хореографов продолжается тяготение к положениям устаревшего дифференцированного по признаку пола подходу, теоретически и практически препятствующего занятиям девочек и мальчиков, реализации их реальных хореографических возможностей.

Переход педагогами-хореографами от педагогической теории дифференцированного по признаку пола подхода к гендерному (эгалитарному) способствует обновлению воспитательного процесса, эффективному формированию гендерной культуры обучающихся начальной школы на занятиях хореографии. Совместные занятия девочек и мальчиков, обретающие гендерную ориентированность, важную для создания равноценных условий, способствуют партнерским, дружеским взаимоотношениям.

Разработка гендерно ориентированных программ по хореографии на основе гендерного (эгалитарного) подхода эффективно способствует формированию гендерной культуры обучающихся начальной школы в практике дополнительного образования, характеризующихся равноправными, партнерскими взаимоотношениями в совместных занятиях мальчиков и девочек танцем, ориентированных на индивидуальную хореографическую самореализацию.

К *средствам хореографии*, способствующим оптимальному достижению максимальной эффективности процесса формирования гендерной культуры обучающихся начальной школы в системе дополнительного образования общеобразовательных организаций, мы относим *классический*, *историко-бытовой*, *народный* и *современный* танцы, включенные в разработанную нами инновационную авторскую гендерно ориентированную программу «Хореография». Смысл гендерной ориентированности программы состоит в обновлении смысла взаимосвязи средств хореографии. Знакомя младших школьников вначале с элементами традиционного классического историко-бытового народного танца, мы акцентируем внимание обучающихся на строгой дифференциации движений по признаку пола («мужской» и «женский»), обусловленного социальными условиями, в которых происходило зарождение и развитие этих танцев, в соответствии с нормами мужского доминирования во взаимоотношениях между мужчинами и женщинами на протяжении веков. И затем, в ходе обучения современному танцу, расширяем диапазон хореографических возможностей обучающихся, не ограничивая их гендерными стереотипами, исходя из их индивидуальных особенностей и педагогической реальности.

Знакомясь с элементами «*классического танца*» (plié – приседание; battment tandy – скольжение по полу носком стопы; gete – бросок; fondy – мягкое плавное движение по позициям и др.), обучающиеся узнают, что «классическим» танец стал так называться в конце XIX века, придя на смену названиям «серьезный», «благородный», зародившийся в XV–XVI веках в Италии, получивший своё дальнейшее развитие XVI– XVII веках во Франции и других странах. Но тогда его танцевали только мужчины. С развитием классического танца и участием в нем женщин, классический танец из придворного балета превратился в театральный, специально оформленный для сцены, исполняемый подготовленными танцовщиками обоего пола. В России классический танец появился в XVIII веке. В танце, который стал называться классическим, мужчины исполняли мужские, а женщины – женские партии. Мужские партии, особенно «поддержки», были силовыми, подчеркивали мужскую силу и стать, а «женские» отличались легкостью, грациозностью и нежностью.

В ходе знакомства младших школьников с *историко-бытовым танцем* они узнают о том, что историко-бытовой танец появился XV–XVI веках как салонный, так как публика на балах хотела активно развлекаться, танцевать, а не только смотреть, как танцуют профессиональные танцовщики балета. Историко-бытовой танец (*менуэт* – старинный французский танец, манерный, медленный, с большим количеством перестроений; *полонез* – медленный польский танец-шествие для открытия торжеств и праздников под фанфарную музыку; *аллеманда* – массовый немецкий танец, когда пары становятся в колонну и двигаются в такой фигуре по залу под спокойную или среднеспокойную музыку; *вольта* – старинный парный итальянский танец с быстрым или умеренно быстрым музыкальным темпом и др.) исполнялись аристократами на балах и различных торжествах, сохранив традиции классического танца, но более простого технически. Мужские партии отличались галантностью кавалеров, а женские – жеманством, манерностью дам. Изучение историко-бытового танца помогает школьникам понять нормы поведения, культуру взаимоотношений мужчин и женщин в различные эпохи, отдать дать уважения культуре предшествующих поколений.

Знакомство младших школьников с *народным танцем* как древнейшей формой народного творчества (от ритуальных танцев до народных празднеств) помогает обучающимся узнать, что народный танец отражает движения и жесты людей, связанные с их трудовой деятельностью (земледелие, охота, животноводство, различные ремесла), бытом, окружающей природой, эмоциональными впечатлениями, воинственностью и любовью. Народные танцы имеют национальный характер и традиции, передающиеся в координации движений, пластике, лексике, сочетающейся с музыкой. За каждой страной закрепился свой народный танец как национальный символ (в России – «Хоровод» (массовый), «Плясовая» (групповая, парная, сольная); на Украине – «Гопак» (групповой танец с мужскими трюками)», «Казачок» (сольный юношеский танец с трюками); в Белоруссии – «Бульба» (для девушек), «Лявониха» (парный для мужчин и женщин); на Кавказе – «Лезгинка» (парный, подчеркивающий грациозность женщины и силу и страсть мужчины), «Картули» (парный танец на расстоянии, подчеркивающий скромность женщины и романтичность и силу мужчины); в Испании – «Фламенко» (страсть, противоборство мужского и женского), «Хота» (женский, парный, групповой задорный танец с кастаньетами и подскоками); в Италии – «Тарантелла» (парный, групповой с бубнами и подскоками), «Сальтарелло» (карнавальный танец на подскоках) и др.). С народными танцами мы знакомим младших школьников с помощью видеопросмотров и разучиваем наиболее понравившиеся детям элементы, комбинации и постановки. Младшие школьники узнают, что первоначально народные танцы не исполнялись для зрителей, поскольку в них принимали участие все желающие как танцоры. На сцену народные танцы были выведены в конце XIX – начале XX века, которые стали исполнять профессиональные хореографические коллективы, представляя культуру своего народа на мировой сцене.

Результаты проведенного исследования на занятиях хореографией с детьми младшего школьного возраста показали, что одним из эффективных средств формирования гендерной культуры обучающихся является *современный танец*, отвечающий запросами времени. Наряду с изучением движений, дифференцированных по признаку пола (в классическом, историко-бытовом, народном) мы предлагаем изучение движений современного танца с техникой танца «Контемпорари» (первоначально обозначающего «современные тенденции в искусстве»), сокращенно «Контемп». Философия «Контемпорари» по своим мировоззренческим позициям близка идее гендерного равенства, направленностью на свободу индивидуальности и ее творчество, поэтому мы ориентировали младших школьников на реализацию «индивидуальных возможностей, не ограничивая их патриархальными представлениями о мужском и женском» [5, с. 148–149]. Мы предлагали девочкам в лексический танцевальный материал добавлять элементы, требующие развития силовых качеств и выносливости, хотя традиционно их выполняли только мальчики. Девочкам удалось справиться со сложными акробатическими и гимнастическими элементами, и они были горды собой. Мальчикам были предложены элементы новой пластики, которые традиционно выполняли только девочки. Наши ожидания оправдались, и элементы, требующие хорошей растяжки, гибкости оказались под силу физическим возможностям мальчиков и не вызвали у них психологического отторжения. Обучающиеся выполняли универсальные движения (не диффернцированные по признаку пола) весело и охотно, учились выражать себя в танцевальных движениях и хореографических образах, вторя природе под музыку, чувству ритма и ощущению музыки, сочетающемуся с хореографией. Мы давали задания младшим школьникам обратиться к ранее изученной ими лексике классического, историко–бытового и народного танцев и, проявив творчество, придумать «осовремененные» танцевальные движения по технике «Контемп» (например, в стиле фолк-модерн, диско, хип-хоп и др.), синтезируя движения, совмещая традиционно «несовместимое». Из наиболее удачных «находок» создавались коллективные хореографические композиции с трюками солистов.

Придание средствам хореографии гендерной ориентированности эффективно обеспечивает формирование гендерной культуры младших школьников на занятиях хореографией, расширяет их гендерный хореографический диапазон, свободный от гендерных стереотипов, позволяет использовать девочкам и мальчикам индивидуально разнообразную танцевальную лексику, не связанную с традиционными половыми ограничениями, а исходит из индивидуальных интересов и хореографических физических и технических возможностей, обеспечивая новаторский художественно-эстетический результат, создавая эгалитарную креативную среду для применения индивидуальных, парных, групповых и коллективных танцевальных композиций, создающих индивидуальные хореографические образы, способствующие формированию партнерских дружеских отношений младших школьников.

Формирование гендерной культуры обучающихся начальной школы средствами хореографии (классического, историко-бытового, народного и современного танца) на основе гендерно ориентированной программы «Хореография» в системе дополнительного образования образовательных организаций с точки зрения ее эффективности расширяет гендерный хореографический диапазон школьников, свободный от гендерных стереотипов, учит социальной справедливости, гендерному равноправию в обществе будущего.

Уточнена сущность гендерной культуры обучающихся начальной школы на занятиях хореографией как целостного динамического образования личности младшего школьника, включающего умение мыслить хореографическими образами, свободными от гендерных стереотипов; ценностное отношение к гендерным взаимоотношениям на основе партнерства в танце; гендерное поведение, основанное на стремлении к творческой самореализации индивидуальности обоих полов как субъектов эгалитарных взаимоотношений.

Гендерный (эгалитарный) подход с ведущей идеей гендерного равенства является эффективным теоретическим подходом к формированию гендерной культуры обучающихся на занятиях хореографией (в отличие от традиционного, дифференцированного по признаку пола подхода, ограничивающего девочек только «женскими», а мальчиков только «мужскими» движениями), создает благоприятные условия для самореализации хореографических возможностей младших школьников.

Представленный материал будет полезен и эффективен не только при обучении детей хореографии в связи с тем, что применение гендерного (эгалитарного) подхода с ведущей идеей гендерного равенства является эффективным теоретическим подходом к формированию гендерной культуры обучающихся на занятиях различной направленности в системе дополнительного образования, т. к. снимает традиционные гендерные ограничения на любой вид детского творчества и наиболее полно раскрывает способности и таланты детей обоего пола.

Придание средствам хореографии гендерной ориентированности эффективно обеспечивает формирование гендерной культуры младших школьников на занятиях хореографией и представляется, на наш взгляд, перспективным, поскольку расширение гендерного хореографического диапазона обучающихся позволяет индивидуально использовать девочкам и мальчикам разнообразную танцевальную лексику, исходя из индивидуальных интересов и хореографических физических и технических возможностей детей. Обновленные средства хореографии обеспечивают новаторский художественно-эстетический результат, создают эгалитарную креативную среду для применения индивидуальных, парных, групповых и коллективных танцевальных композиций, способствующих формированию партнерских дружеских отношений младших школьников.

Библиографический список

1. Ключко О.И. Гендерные трансформации в социализации и ментальности российской молодежи. *Вестник Московского городского педагогического университета.* Серия: Философские науки. 2018; № 1 (25): 29–35.
2. Кузнецова П.В. *Гендерный подход в обучении детей на уроках хореографии (ГБОУ школа № 326, № 253 г. Санкт-Петербург)*. Available at: http://www.horeograf.com/publikacii/gendernyj-podxod-v-obuchenii-detej-naurokax-xoreografii.html
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* Приказ Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357. Available at: https://fgos.ru
4. Ключко О.И., Чекалина А.А., Иоффе Е.В., Ерофеева М.А., Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В. Гендерные трансформации в представлениях российской студенческой молодежи. *Женщина в российском обществе*. 2020; № 1: 55–69.
5. Столярчук Л.И., Вырщиков А.Н., Соловцова И.А. Гендерные трансформации в социализации обучающихся. *Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе*: монография. Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2018: 140–165.

References

1. Klyuchko O.I. Gendernye transformacii v socializacii i mental'nosti rossijskoj molodezhi. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Filosofskie nauki. 2018; № 1 (25): 29-35.
2. Kuznecova P.V. *Gendernyj podhod v obuchenii detej na urokah horeografii (GBOU shkola № 326, № 253 g. Sankt-Peterburg)*. Available at: http://www.horeograf.com/publikacii/gendernyj-podxod-v-obuchenii-detej-naurokax-xoreografii.html
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 26.11.2010 № 1241, ot 22.09.2011 № 2357. Available at: https://fgos.ru
4. Klyuchko O.I., Chekalina A.A., Ioffe E.V., Erofeeva M.A., Suhareva N.F., Samosadova E.V. Gendernye transformacii v predstavleniyah rossijskoj studencheskoj molodezhi. *Zhenschina v rossijskom obschestve*. 2020; № 1: 55-69.
5. Stolyarchuk L.I., Vyrschikov A.N., Solovcova I.A. Gendernye transformacii v socializacii obuchayuschihsya. *Teoreticheskie osnovy vospitaniya i socializacii v sovremennoj shkole*: monografiya. Volgograd: Nauchnoe izdatel'stvo VGSPU «Peremena», 2018: 140-165.

Статья поступила в редакцию 18.04.23

УДК 37.047 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-88-91

Bazayeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF UNIVERSITY STUDENTS: CRITERIA AND INDICATORS AS FACTORS OF INDEPENDENT PLANNING OF CAREER GOALS. University students approaching the end of their academic journey begin to think about their professional goals and career choices. They spend a lot of time researching vacancies and considering various options for additional education in order to increase their competitiveness in the labor market. Professional self-determination of university students is a key stage in the life of a student, which helps them better understand themselves, their abilities, interests and choose the most suitable profession. Studies show that professional self-determination should be continuous and staged, is a responsible decision on which their future life will depend. The article discusses the criteria and indicators of professional self-determination of university students. The author notes that the process of choosing a profession depends not only on personal preferences, but also on external factors and psychological readiness of the student. Various methods are used to assess the level of professional self-determination, such as questionnaires, tests and interviews. It is important not only to conduct a one-time assessment, but also to periodically monitor the student's progress. The expediency of including assessment, support and professional self-determination in the university curriculum is indicated.

Key words: **professional self-determination, profession, choice of profession, higher education, career, planning, criteria for self-determination**

Ф.У. Базаева, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ КАК ФАКТОРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРНЫХ ЦЕЛЕЙ

Студенты университетов, подходящие к концу своего академического пути, начинают задумываться о своих профессиональных целях и выборе карьеры. Они проводят много времени, изучая вакансии и рассматривая различные варианты дополнительного образования, чтобы повысить свою конкурентоспособность на рынке труда. Профессиональное самоопределение студентов университета является ключевым этапом в их жизни, который помогает им лучше понять себя, свои способности, интересы и выбрать наиболее подходящую профессию. Исследования показывают, что профессиональное самоопределение должно быть непрерывным и стадиальным, является ответственным решением, от которого будет зависеть их дальнейшая жизнь. В статье обсуждаются критерии и показатели профессионального самоопределения студентов университета. Автором отмечено, что процесс выбора профессии зависит не только от личных предпочтений, но и от внешних факторов и психологической готовности студента. Для оценки уровня профессионального самоопределения используются различные методы, такие как анкеты, тесты и интервью. Важно не только провести однократную оценку, но и периодически мониторить прогресс студента. Указана целесообразность включения оценки и поддержки профессионального самоопределения в программу обучения университета.

Ключевые слова: **студент, профессиональное самоопределение, профессия, выбор профессии, высшее образование, карьера, планирование, критерии самоопределения**

Система высшего образования является ключевой в формировании современного специалиста, который обладает компетенциями, соответствующими требованиям инновационного развития экономики и современным потребностям общества. В настоящее время для сохранения экономической, политической и культурной автономии, а также для содействия развитию общества в целом важно, чтобы страна имела развитую систему высшего образования. Именно обучение в университете является базовым этапом у человека в контексте профессионального самоопределения. В этот период студенты имеют возможность изучить свои интересы и способности, принять обоснованные решения о своем карьерном пути и получить необходимые знания и навыки для достижения успеха в выбранной области.

Однако получение высшего образования – это только начало процесса обучения на протяжении всей жизни. В быстро меняющейся и постоянно развивающейся рабочей среде профессионалы должны неизменно обновлять свои навыки и знания, чтобы оставаться конкурентоспособными и актуальными в своих областях. Система высшего образования должна быть направлена на дости-

жение нового качества педагогического, учебно-методического и научно-исследовательского процессов, а также на создание и внедрение в образовательный процесс новых образовательных технологий. Это позволит обеспечить студентам необходимые знания и навыки для достижения успеха в своей карьере, а также обновлять и расширять их знания на протяжении всей жизни.

Цель данной статьи – обозначить критерии и показатели профессионального самоопределения студентов университета и психологическую готовность к данному процессу.

Основные задачи статьи: охарактеризовать возможные критерии профессионального самоопределения студентов университета; рассмотреть компоненты психологической готовности к профессиональному самоопределению, которые помогут студентам сделать обоснованный выбор карьеры.

Методы исследования: цель исследования была достигнута, а задачи решены путем обзора психологической и педагогической литературы.

Научная новизна статьи определяется выявлением на теоретическом уровне некоторых ключевых особенностей процесса профессионального самоопределения студентов с целью определения ключевых критериев и показателей, которые могут выступать базовыми факторами в формировании самостоятельного планирования карьерных целей.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации подходов к сущности профессионального самоопределения студентов университета, определены критерии и показатели как основополагающие факторы процесса самостоятельного планирования карьерных целей. Представленная статья также имеет высокую практическую значимость в сфере образования и карьерного развития студентов. Во-первых, статья выделяет критерии и показатели, которые могут способствовать студентам самостоятельно определять свои цели и планировать карьеру, а также начать процесс самоидентификации и самоопределения, который является фундаментальным для достижения карьерных целей. Во-вторых, статья может быть использована преподавателями и карьерными консультантами, чтобы помочь студентам развить свои навыки самоопределения и карьерного планирования. Она может быть использована как ресурс для проведения семинаров и тренингов для студентов, которые помогут им в области карьерного развития и достижения успеха в жизни.

По мере того, как студенты университетов приближаются к концу своего академического пути, они начинают задумываться о своих будущих профессиональных целях и выборе карьеры. В этот период они обычно проводят много времени, изучая вакансии и требования работодателей, а также рассматривают различные варианты дополнительного образования или специализации, чтобы повысить свою конкурентоспособность на рынке труда.

Многие студенты обращаются за помощью к профориентационным службам своих университетов или координаторам по трудоустройству, чтобы получить советы от опытных специалистов и рекомендации для успешной карьеры в своей предпочтительной отрасли. Некоторые студенты также выбирают возможность стажировки или работы на полную ставку, чтобы получить первичный опыт работы в своей профессии и лучше понять требования и вызовы этой отрасли. Перечисленные процессы становления студента как будущего специалиста – процесс профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение в современном мире рассматривается не только как выбор определенной профессии, но и как постоянный анализ выбранной, освоенной и выполняемой профессии. Некоторые авторы профессиональное самоопределение интерпретируют как поиск идентичности и своего карьерного предназначения в условиях рынка труда. М.В. Филимонов [6] отмечает, что профессиональное самоопределение является ключевым этапом в жизни студентов университета. Это процесс, который помогает молодым людям лучше понять себя, свои способности и интересы, а также выбрать профессию, которая будет им наиболее подходяща.

Профессиональное самоопределение студентов университета раскрыто в значительном количестве исследований, среди которых можно назвать работы психологов, социологов, педагогов и других специалистов. Они изучают, как студенты выбирают свою профессию, какие факторы влияют на это выбор, как студенты оценивают свои возможности и перспективы в выбранной области. Большинство авторов (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова и др.) также отмечают, что личностное и профессиональное взросление – это стадийный процесс, включающий в себя подготовку к осознанному принятию решения о своем жизненном и карьерном пути, получение всех необходимых знаний, потенциала и навыков во время обучения в университете [1]. Кроме того, исследования показывают, как происходит процесс профессионального становления студента на разных этапах обучения, как влияет на это его личностный рост и развитие, а также социально-экономические и культурные факторы окружающей среды. Полученные результаты позволяют разрабатывать эффективные методы поддержки и развития профессиональной самоопределенности студентов.

Выбор профессии является ответственным решением, от которого будет зависеть их дальнейшая жизнь, поэтому крайне важно определить критерии профессионального самоопределения.

Охарактеризуем возможные критерии профессионального самоопределения студентов университета как оценку готовности к самостоятельному планированию карьерных целей (табл. 1).

Таблица 1

Критерии профессионального самоопределения

Критерий	Его содержание
1. Навыки и таланты	студенты выбирают профессии, в которых они могут проявить свои навыки и таланты, чтобы успешно развиваться и достигать успеха. Оценка их сильных и слабых сторон может дать представление о том, в чем они хороши, какие области им нужно улучшить. Хорошее понимание своего набора навыков поможет студентам принять обоснованное решение о своей будущей карьере. В данном случае можно говорить о тестах на сформированные навыки и компетенции как профессиональные, так и soft skills
2. Престиж и статус	студенты могут оценивать профессии по их престижности и социальному статусу, чтобы улучшить свое социальное положение. Студенты должны исследовать тенденции рынка труда, чтобы определить наиболее востребованные профессии. Они также должны учитывать заработную плату, гарантии занятости и возможности роста в выбранной профессии. Изучая рынок вакансий, студенты могут выбрать профессию с перспективным будущим.
3. Интересы и склонности	студенты могут рассматривать профессии, которые соответствуют их увлечениям и предпочтениям в жизни. Учащиеся должны оценить виды деятельности, которыми они любят заниматься, и предметы, которые вызывают у них наибольший энтузиазм. Выбор профессии, которая соответствует этим интересам, сделает работу более приятной и полноценной
4. Финансовые и материальные возможности	студенты могут выбирать профессии, которые обеспечивают высокую заработную плату или возможность создания собственного дела, чтобы обеспечить свое финансовое благополучие
5. Нетворкинг и возможности	создание сетей и построение отношений с профессионалами в этой области может открыть возможности для студентов. Студенты должны посещать отраслевые мероприятия и общаться с профессионалами, чтобы узнать больше о профессии и потенциальных возможностях. Создание сети может привести к предложениям о работе или возможностям наставничества
6. Социальное значение и вклад в общество	студенты могут выбирать профессии, которые позволяют им вносить вклад в общественную жизнь и заниматься благотворительной деятельностью. Студенты должны определить, соответствует ли выбранная профессия их личным ценностям и убеждениям. Если профессия противоречит их ценностям, это может привести к неудовлетворенности работой и в конечном итоге к выгоранию
7. Уровень риска и устойчивость	студенты могут выбирать профессии, которые предлагают высокий уровень риска и нестабильность, или же устойчивые профессии, обеспечивающие стабильный заработок и трудоустройство

При этом значительное влияние на процесс профессионального самоопределения оказывает психологическая готовность студентов к профессиональному самоопределению. В структуре психологической готовности к профессиональному самоопределению К.К. Трайковская выделяет следующие компоненты [5]: положительное отношение к трудовой деятельности; потребность в осуществлении профессионального самоопределения с учётом своих возможностей; умение использовать знания о себе в целях профессионального самоопределения; сформированность необходимых для выбора профессии знаний и умений; адекватность самооценки профессионально значимых качеств личности.

Профессиональное самоопределение – это процесс, в ходе которого студент определяет своё будущее профессиональное направление и в перспективе выстраивает свой личный вектор развития для достижения цели в контексте профессионального становления. Для оценки уровня профессионального самоопределения студентов университета используются различные критерии и показатели.

По мнению Е.В. Барабашкиной [2], одним из наиболее важных критериев является степень осознанности студента своих интересов, склонностей и талан-

тов. Важным показателем является также уровень знаний и компетенций студента в выбранной области.

Другим важным критерием является степень готовности студента к профессиональной деятельности. Это может включать в себя уровень мотивации студента к изучению и практике в выбранной области, а также его готовность принять решения и выполнять задачи, связанные с его будущей профессией.

Для оценки уровня профессионального самоопределения студентов можно использовать инструменты, такие как анкеты, тесты, интервью и наблюдение за поведением студента. Важно проводить оценку не только один раз, но и периодически осуществлять мониторинг с целью оценки изменений и прогресса студента в процессе самоопределения.

М.И. Лесовская [4] считает, что профессиональное самоопределение – это постоянный процесс, который не заканчивается после окончания обучения в университете, а продолжается на протяжении всей жизни. Поэтому оценка и поддержка профессионального самоопределения студентов должна быть включена в программу обучения университета.

В целом критерии и показатели профессионального самоопределения студентов университета включают знание и понимание своих сильных и слабых сторон; понимание своих желаний и мотивации в жизни и карьере; умения идентифицировать свои интересы и заинтересованности, анализировать информацию о различных карьерах и определять свою подходящую область, принимать решения и выполнять задачи, связанные с будущей профессией; способность проявлять инициативу и мотивацию в процессе профессионального самоопределения; уровень знания о различных областях и вакансиях, связанных с его образовательной программой; уровень подготовки студента к трудоустройству и карьерному росту, удовлетворенности студента своим выбором карьеры и профессиональной направленности.

Важно отметить, что профессиональное самоопределение является важным фактором для успешной карьеры студента и имеет прямое влияние на его личностное и профессиональное развитие. Поэтому важно предоставить студентам необходимые инструменты и ресурсы для развития их профессионального самоопределения. Это может включать в себя такие мероприятия, как карьерные советы от наставника, семинары и мероприятия, направленные на самоопределение, а также индивидуальное консультирование с карьерными консультантами.

Кроме того, студенты могут получить полезный опыт, участвуя в стажировках или семестровых проектах, которые позволяют им испытать работу в различных областях и проявить свои сильные стороны. Среди показателей профессионального самоопределения студентов вузов как оценки готовности к самостоятельному планированию карьерных целей можно выделить следующие (табл. 2):

Однако, как отмечают Е.Н. Козленкова и Д.О. Еприкян, созданные на базе университетов центры не решают проблем профессиональной подготовки студентов [3]. В конечном счете цель психолого-педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь студентам развить сильное чувство самосознания, а также знания и навыки, необходимые для принятия обоснованных решений относительно их будущей карьеры. Предоставляя студентам ресурсы, необходимые им для изучения вариантов и принятия взвешенных решений, преподаватели и специалисты могут помочь им заложить основу для успешной и полноценной профессиональной жизни.

Следовательно, профессиональное самоопределение является важнейшей стороной жизни студента университета. Студенты, которые определили свои карьерные цели, интересы и навыки, общаются с профессионалами, получают практический опыт посредством стажировок и поиска работы, проводят исследования и обращаются за консультациями по вопросам карьеры, с большей вероятностью примут обоснованные решения о карьере. Эти показатели могут направить студентов к полноценной и полезной карьере, которая соответствует их интересам, ценностям и целям.

Как можно заметить, процесс выбора профессии является достаточно многогранным и задействует не только личностные убеждения студента, но и внешние факторы, которые могут влиять на профессиональное становление в последующем. В целом перечисленные критерии, на наш взгляд, могут помочь студентам принять взвешенные решения относительно своей будущей карьеры. Студенты должны найти время, чтобы оценить свои интересы, навыки и способности, изучить рынок труда, оценить личные ценности, подумать об образовании и обучении и создать свою сеть контактов. Обладая этой информацией, они могут принять обоснованное решение о своей будущей профессии.

Таблица 2

Показатели самоопределения как показатель готовности студентов к планированию карьерных целей

1. Карьерные цели	Постановка четких карьерных целей является важным аспектом профессионального самоопределения. Студенты, которые определили свои цели и работают над их достижением, демонстрируют более высокий уровень решимости. Знание того, что студенты хотят достичь, и наличие плана достижения цели – это признак того, что они сосредоточены и мотивированы
2. Интересы и навыки	Студенты вузов, знающие свои интересы и навыки, с большей вероятностью сделают осознанный выбор карьеры. Студенты, прошедшие тесты личности и навыков, а также изучившие свои интересы, лучше понимают, в чем они хороши и что им нравится делать. Эти знания могут помочь им в выборе профессии
3. Стажировки и совместная работа	Отличный способ для студентов получить практический опыт в выбранной ими профессии. Этот опыт позволяет студентам наблюдать за профессионалами в своей области интересов, узнавать о требованиях к работе и повседневных обязанностях профессии. Это также дает студентам возможность применить свои знания и навыки в реальных условиях
4. Исследования	Еще один важный показатель профессионального самоопределения. Студенты вузов, изучающие различные варианты карьеры, перспективы трудоустройства, заработную плату и рабочую среду, с большей вероятностью примут обоснованные решения. Они также с большей вероятностью будут осведомлены о квалификации и навыках, необходимых для различных профессий
5. Сеть. Нетворкинг	Важный показатель профессионального самоопределения. Студенты, которые посещают ярмарки вакансий, вступают в профессиональные ассоциации и общаются с профессионалами в своей области интересов, с большей вероятностью узнают о возможностях трудоустройства и требованиях к профессии. Нетворкинг также дает возможность учиться у опытных профессионалов, которые могут помочь в выборе карьеры
6. Консультации по вопросам карьеры	Ресурс для студентов, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке при выборе профессии. Консультанты могут помочь студентам определить свои интересы, навыки и ценности, а также предоставить информацию о различных вариантах карьеры. Они также могут помочь студентам разработать план карьеры и дать рекомендации по процессу поиска работы

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Профессиональное самоопределение является важным аспектом развития студентов университета.

2. Образовательные учреждения и студенты должны иметь доступ к инструментам и ресурсам, которые помогут им в развитии их профессионального самоопределения, чтобы они могли достичь успеха в жизни и карьере. Это может включать в себя проведение карьерных советов, семинаров и мероприятий по самоопределению, а также индивидуальное консультирование с карьерными консультантами. Студенты также могут получить полезный опыт, участвуя в стажировках или семестровых проектах, которые позволяют им испытать работу в различных областях и проявить свои сильные стороны.

3. Профессиональное самоопределение основывается на системе жизненных смыслов, которые выделяет для себя человек, влияющие на его жизненную ситуацию в целом. Соответственно, стоит полагать, что содействие самоопределению студентов университета является ключевым фактором для их успешной карьеры и жизни.

Библиографический список

1. Базаева Ф.У. Методы и организационные формы педагогической помощи в культуросообразной самореализации будущего учителя (опыт экспериментального исследования). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2014; № 4 (89): 23–31.
2. Барабашкина Е.В., Перяшкина А.А., Шобонова Л.Ю. Профессиональное самоопределение сквозь призму поколенческого подхода. *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы*: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Красноярск – Челябинск – Нижний Новгород – Москва, 2023: 46–48.
3. Козленкова Е.Н., Еприкян Д.О. Развитие исследовательской компетенции у обучающихся в процессе реализации дополнительных образовательных программ. *Доклады ТСХА*: сборник трудов конференции. Москва: РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, 2020: 33–36.
4. Лесовская М.И. Адаптивность как конкурентное преимущество в системе профессионального самоопределения. *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы*: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Красноярск: Издательство Красноярского государственного аграрного университета, 2023: 211–213.

5. Трайковская К.К., Волкова А.Н. Факторы, препятствующие профессиональному самоопределению. *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы*: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Красноярск: Издательство Красноярского государственного аграрного университета, 2023: 145–147.
6. Филимонов М.В. Роль учебно-методического портала вуза в профессиональном самоопределении студентов. *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы*: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научнопрактической конференции. Красноярск: Издательство Красноярского государственного аграрного университета, 2023: 181–184.

References

1. Bazaeva F.U. Metody i organizacionnye formy pedagogicheskoj pomoschi v kul'turosoobraznoj samorealizacii buduschego uchitelya (opyt `eksperimental'nogo issledovaniya). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 4 (89): 23-31.
2. Barabashkina E.V., Peryashkina A.A., Shobonova L.Yu. Professional'noe samoopredelenie skvoz' prizmu pokolencheskogo podhoda. *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy*: sbornik statej po materialam Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk – Chelyabinsk – Nizhnij Novgorod – Moskva, 2023: 46-48.
3. Kozlenkova E.N., Eprikyan D.O. Razvitie issledovatel'skoj kompetencii u obuchayuschihsya v processe realizacii dopolnitel'nyh obrazovatel'nyh programm. *Doklady TSHA*: sbornik trudov konferencii. Moskva: RGAU-MSHA imeni K.A. Timiryazeva, 2020: 33-36.
4. Lesovskaya M.I. Adaptivnost' kak konkurentnoe preimuschestvo v sisteme professional'nogo samoopredeleniya. *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy*: sbornik statej po materialam Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta, 2023: 211-213.
5. Trajkovskaya K.K., Volkova A.N. Faktory, prepyatstvuyuschie professional'nomu samoopredeleniyu. *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy*: sbornik statej po materialam Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta, 2023: 145-147.
6. Filimonov M.V. Rol' uchebno-metodicheskogo portala vuza v professional'nom samoopredelenii studentov. *Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy*: sbornik statej po materialam Vserossijskoj (nacional'noj) nauchnoprakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta, 2023: 181-184.

Статья поступила в редакцию 26.04.23

УДК 378.013.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-91-93

Gorobets L.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of National Philology and Journalism, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lyudmila-38@yandex.ru*
Kaminskaya E.A., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: kaminskielina@gmail.com*
Gorobec A.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: gorobec.af@mail.ru*

READING LITERACY AS A SYSTEM FORMING COMPONENT OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article presents a study of the concept of 'reading literacy', systematizes approaches to its research, presents a definition of a theoretical and practical problem field, elaboration of recommendations for the development of students' reading skills, the use of new kinds of exercises in teaching different types of reading at a university. The article presents various aspects of the studied concept and points of view on the formation of reading literacy, which is part of speech activity, demonstrates meta-subject (general) methods of developing reading literacy used in teaching at a university, including digital ones. Strategies for working with text, ways of forming a qualified reader are identified and theoretically grounded. The authors are convinced that reading literacy is a necessary component of educational activities at a university, which is to bring knowledge and methods of its application as close as possible in today's diverse and mobile information field.

Key words: **reading literacy, types of reading, information field of a text, speech activity, reading skills, exercises, teaching approaches**

Л.Н. Горобец, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: lyudmila-38@yandex.ru*
Э.А. Каминская, *аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: kaminskielina@gmail.com*
А.Ф. Горобец, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Москва, E-mail: gorobec.af@mail.ru*

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Данная статья посвящена вопросам исследования понятия «читательская грамотность», систематизации подходов к нему, определения теоретического и практического проблемного поля, разработке рекомендаций для развития читательских умений обучающихся, использованию заданий в обучении разным видам чтения в вузе. В статье представлены аспекты исследуемого понятия и точки зрения на формирование читательской грамотности, которая является частью речевой деятельности и системообразующим компонентом учебной деятельности в вузе, продемонстрированы метапредметные (общие) приемы развития читательской грамотности, применяемые при обучении в вузе, в том числе и цифровые. Выявлены и теоретически обоснованы стратегии работы с текстом, способы формирования квалифицированного читателя. Авторы убеждены: читательская грамотность – это необходимый компонент учебной деятельности в вузе, который позволит максимально сблизить знания и способы их применения в современном многообразном и подвижном информационном поле.

Ключевые слова: **читательская грамотность, виды чтения, информационное поле текста, речевая деятельность, читательские умения, упражнения, приемы обучения**

Актуальность исследования продиктована необходимостью осмысления подходов к формированию читательской грамотности в системе высшего образования как на уровне бакалавриата, так и специалитета [1–10]. Процесс обучения в вузе в соответствии с ФГОС ВО предполагает развитие целого ряда компетенций [5], одна из которых направлена на осуществление поиска, критического анализа и синтеза информации, что невозможно без владения читательской грамотностью. Мнение, что у современных студентов вузов полностью сформирована способность к мобилизации читательского опыта, ошибочно, что неоднократно подтверждено и практикой преподавания, и результатами констатирующих срезов, проводимых авторами: большая часть студентов академической группы испытывает существенные затруднения при определении темы текста, позиции автора, при создании текстов, соблюдая при этом структурную, коммуникативную и жанровую целостность, не могут соотнести языковые средства с коммуникативными задачами и др. Уточним, что полученные результаты аналогичны как в группах гуманитарных, так и негуманитарных факультетов, поэтому к развитию читательской грамотности в вузе необходимо относиться как к компоненту современного процесса обучения. Действительно, сейчас в вузах учатся студенты поколения Z, многие из них предпочитают переписку по e-mail и в социальных сетях живому общению, поэтому они вынуждены читать, получая необходимую информацию, но читают значительно меньше. Им неинтересны длинные описания, но они легко воспринимают небольшие тексты, в которых эмоции могут быть обозначены смайлами. Они мыслят фрагментарно (клипово) и поэтому дозированно воспринимают информацию, их речь бедна, часто нелогична, не отличается точностью и чистотой, но, если людей Z интересует какая-то тема, то они могут изучать её детально. Учет этих показателей необходим при выборе стратегий, технологий, приемов обучения чтению взрослых. Сегодня в поисковых системах одну из первых позиций занимает вопрос о подборе дидактического материала, содержащего аспекты обучения чтению

с учётом индивидуального подхода /возраста/ уровня знаний и умений обучающихся [1–10].

Цель статьи: раскрыть понимание содержания понятия «читательская грамотность» в научном дискурсе, выявить и теоретически обосновать стратегии работы с текстом при обучении в вузе, рассмотреть способы формирования квалифицированного читателя.

Задачи исследования:

– проанализировать состояние проблемы развития читательской грамотности на современном этапе и её понимания;

– актуализировать основные подходы в определении понятия «читательская грамотность» с целью обоснования технологий её развития для решения личностных, социально-значимых и педагогических задач;

– описать эффективные приёмы организации учебной деятельности, виды учебных заданий, направленных на повышение уровня развития читательской грамотности обучающихся в вузе и формирование квалифицированного читателя.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуализации понимания понятия «читательская грамотность» (ЧГ) в научном тезаурусе и определении общей стратегии развития.

Практическая значимость исследования заключается в тиражировании эффективных приемов развития ЧГ в процессе обучения в вузе и применении их в ходе обучения.

В современном педагогическом тезаурусе активно используется понятие «читательская грамотность», которое в отечественном научном дискурсе появилось в 2000-х гг., в зарубежном – в 1991 г., хотя о важности чтения говорили все русские писатели, педагоги, лингвисты.

История методики чтения интересна: до XIX века учили только механическому чтению, проблема сознательности чтения не ставилась. Первые попытки преодоления разрыва предпринял Ф.И. Буслаев (1844), считавший, что нужно учить отчетливому чтению на основе художественных текстов, «понять основную мысль и дать отчет» [2, с. 78].

Так зарождался *метод объяснительного чтения*, который использовался до середины XX века (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.Ф. Бунаков), потом предпочтение было отдано *воспитательному чтению*, *методам литературно-художественного чтения, творческого* и др. На их основе была построена современная система обучения чтению в школе.

Приходя в вуз, студенты уже владеют механическим чтением, но понимать прочитанное согласно замыслу автора, интерпретировать его и создавать новый текст у них не всегда получается, поэтому вопрос о ЧГ, её сущности в современной методике обучения русскому языку и лингводидактике является широко обсуждаемым: понятие продолжает формироваться и имеет склонность к расширению.

Некоторые исследователи (А.М. Новиков, А.А. Наумова и др.) под ЧГ понимают степень овладения человеком навыками чтения и письма на родном языке [4, с. 16; 3, с. 137].

Есть ученые (Н.Н. Светловская, Л.А. Ходякова, Г.А. Цукерман и др.), которые к ЧГ относят способность человека понимать и использовать в профессиональной и повседневной деятельности и тексты.

Подобный подход традиционен для русского научного дискурса, его находим в работах В.В. Давыдова, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина и др.

Нужно отметить, что во многих научных исследованиях понятие «читательская грамотность» употребляется в одном синонимическом ряду с понятием «читательская компетенция», которое широко используется в методике обучения русскому языку в начальной школе (Г.Ж. Мекерова, Н.Н. Светловская и др.) и осваивается уже не одно десятилетие, обозначая совокупность знаний, умений и навыков, благодаря которым обучающийся способен сам планировать и осуществлять работу по освоению текстов.

Н.Н. Светловская еще в 2003 году разработала так называемую «технологию продуктивного чтения». Данная технология опережала на уже открытые к тому времени законы читательской деятельности, которые формировали у обучаемых средствами специальных приёмов чтения активную читательскую позицию.

Как отмечала сама Н.Н. Светловская, разработанная её «технология продуктивного чтения» может рассматриваться в контексте некоего «диалога с книгой», который возникает у читателей.

Вышеобозначенный «диалог с книгой» включает в себя три основных этапа:

1-й этап – работа с текстом до чтения,

2-й этап – основной – во время чтения;

3-й этап – после чтения.

Данной позиции в более поздних исследованиях придерживались следующие учёные: Л.Н. Горобец, Н.А. Ипполитова, О.С. Князева, Е.С. Богданова и др.

Данные текстовые действия при работе с книгой явились в итоге стратегиями работы с текстом.

Читательская компетенция рассматривается в ФГОС начального и общего среднего образования (2011 г.) [8, с. 48–49].

В обновлённых стандартах (утверждены Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287) [6] уже используется понятие «читательская грамотность», которая предполагает достижение необходимого уровня читательской компетентности / общего речевого развития / текстовой деятельности. Данное понятие (читательская компетентность) активно используется в последние годы в научном дискурсе для продолжения образования и для жизни. Обучение взрослых нацелено на достижение высокого уровня ЧГ как развитие профессиональных компетенций [5].

Осуществить это возможно, по-нашему мнению, посредством современных технологий обучения.

Сказанное указывает на возникшее противоречие между требованиями ФГОС:

– между реальным уровнем сформированности ЧГ,

– недостаточным научно-методическим сопровождением системы работы с текстом в вузе.

В вузах сейчас есть возможности для обучения разным стратегиям работы с текстом, в том числе и цифровым (так, в АГПУ имеется технопарк «Учитель будущего поколения России», кванториум, интерактивная видеостудия и др.): введены специальные дисциплины: «Речевые практики» (на всех факультетах в педагогических вузах) и курсы по выбору «Формирование языковой компетентности будущего учителя», развивающие все виды речевой деятельности, читательскую грамотность в их числе, компьютерные кабинеты, да и мотивация у студентов другая.

Бесспорно, процесс формирования ЧГ должен быть отражен в рабочих программах дисциплин, его необходимо учитывать при планировании самостоятельной работы студентов. В тестированиях, проводимых в мире в рамках PISA (международная программа по оценке образовательных достижений обучающихся, не используется в России с марта 2022г.), ЧГ оценивалась как область функциональной грамотности, а российские школьники показали средние результаты по итогам проверки ЧГ, что отчасти подвигло и отечественных исследователей заниматься вопросами их развития.

Как показал анализ учёных [9 и др.], чтение как процесс у всех может протекать по-разному.

Данный процесс зависит от цели работы с книгой. Исходя из этого, выделяют следующие виды чтения: изучающее, поисковое, просмотровое, ознакомительное [9, с. 87].

Ознакомительное предполагает фрагментарное прочитывание текста с целью выявления общего характера содержащейся в тексте информации.

Просмотровое предполагает также получение обобщенной информации о содержании текста. На основе полученной информации читатель может решить, нужно ли более углублённое прочтение.

Цель *поискового чтения* – найти искомую информацию (даты, цифры, имена, названия и др.), выбрать её, определить проблему, анализируемую в тексте, выделить и отношение автора к ней, его позицию. Поисковое чтение ориентировано на чтение прессы, профессиональной литературы.

Цель изучающего (аналитического) чтения – это полное и адекватное понимание содержащейся в тексте информации [1, с. 87].

В процессе чтения аналитическая деятельность возможна благодаря сформированным умениям: выделять основную информацию; выявлять подтекст; отмечать/подчёркивать главное/неизвестное/непонятное; в представлении содержания текста в виде схемы/таблицы/рисунка.

Чтобы изучающее чтение не было механическим, нужно стремиться к тому, чтобы уметь выразить основное содержание текста в виде плана, схемы, таблицы, рисунка, опорного конспекта, скрайбинга (современная технология визуализации).

Эффективна также технология развития критического мышления через чтение и письмо, которую можно использовать как в полном объеме (вызов – осмысление – рефлексия), так и в частичном: только технику INSERT (чтение с пометами, обязателен элемент критического отношения (согласия/несогласия; поддержки/отрицания мнения автора текста).

Овладение приёмами изучающего чтения способствует осознанному созданию вторичных текстов: тезисов, конспектов, рефератов, отзывов, рецензий и письменных работ других жанров, необходимых в вузе.

На основе анализа психолого-педагогических источников [1–8] можно отметить, что ЧГ взрослого человека состоит из следующего алгоритма: ориентация в тексте; понимание текста; размышления о содержании; критическая оценка информации, данной в тексте; формулирование основных идей и выводов; соотнесение информации, содержащейся в тексте, с внетекстовой информацией и др. Все аспекты взаимосвязаны. Работа над ЧГ – это и умение извлекать дополнительную информацию, делать выводы, определять авторскую позицию, основные положения, иными словами, интерпретировать прочитанный текст.

Как видим, главный акцент сделан на понимании и использовании текстовой информации, что и помогает победно учиться в вузе. И стать *квалифицированным читателем*, под которым понимаем обладателя высокого уровня читательского сознания и качества чтения любых типов и видов текста, умеющего выбирать литературу, адекватную целям и задачам читательской деятельности, способного выстраивать логику работы с текстом (текстовосприятие – интерпретация – текстовоспроизведение) для решения необхо-

димых задач, в том числе и жизненных. Это человек, умеющий осмыслить сложную, возможно, противоречивую информацию, данную в тексте, уловить позицию автора, его мотив, намерения, цели (явные и скрытые); способный нравственно и духовно самосовершенствоваться, учиться на чужих примерах и задумываться над смыслом жизни (О.Л. Кабачек, Е.И. Матвеева, Е.С. Романичева и др.). Постоянно читающий молодой человек социально активен и успешен.

Резюмируя вышеизложенное, сделаем следующие выводы:

– формированию и развитию ЧГ студентов необходимо уделять внимание при изучении всех дисциплин, так как данный метапредметный вид грамотности определен как ведущая способность XXI века;

– «читательская грамотность» – метапредметное понятие, имеет разнообразные формы проявления, формируется/развивается при изучении всех дисциплин в вузе; рассматривается в обновленных ФГОС ВО;

– приемы, позволяющие формировать квалифицированного читателя, должны использоваться преподавателями всех предметов в учебном процессе;

– формирование читательской грамотности способствует развитию критического мышления обучающихся, интегрирует с социальной коммуникацией и становится частью общественного опыта и сознания.

Перспективы дальнейших изысканий видим в разработке цифровых образовательных ресурсов в формировании ЧГ для развития качества преподавания и обучения в вузе.

Библиографический список

1. Горобец Л.Н., Бирюков И.В. Читательская грамотность как компонент обучения. *Научная мысль: перспективы развития*: материалы X Международной научно-практической конференции. Армавир, 2022: 158–164.
2. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва, 2004.
3. Наумова А.А. Формирование читательских компетенций как педагогическая проблема. *Известия института педагогики и психологии образования*. 2021; № 1: 137–141.
4. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва, 2013.
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология.* Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 N 986. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-01-filologiya-986/
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования*. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lewjqhr0o8857814630
7. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя. *Начальная школа*. 2003; № 1: 11–18.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 29.12.2014 г.* Москва, 2014.
9. Ходякова Л.А., Супрунова А.В. Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений). *Наука и школа*. 2015; № 6: 87–94.
10. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая. *Вопросы образования*. 2015; № 1: 284–300.

References

1. Gorobec L.N., Biryukov I.V. Chitatel'skaya gramotnost' kak komponent obucheniya. *Nauchnaya mysl': perspektivy razvitiya*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Armavir, 2022: 158-164.
2. L'vov M.R., Goreckij V.G., Sosnovskaya O.V. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nyh klassah: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2004.
3. Naumova A.A. Formirovanie chitatel'skih kompetencij kak pedagogicheskaya problema. *Izvestiya instituta pedagogiki i psihologii obrazovaniya*. 2021; № 1: 137-141.
4. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva, 2013.
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.01 Filologiya.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.08.2020 N 986. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-01-filologiya-986/
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lewjqhr0o8857814630
7. Svetlovskaya N.N. Obuchenie chteniyu i zakony formirovaniya chitatelya. *Nachal'naya shkola*. 2003; № 1: 11-18.
8. *Federal'nyĭ gosudarstvennyĭ obrazovatel'nyĭ standart osnovnogo obschego obrazovaniya ot 29.12.2014 g.* Moskva, 2014.
9. Hodyakova L.A., Suprunova A.V. Chitatel'skaya kompetenciya kak sostavlyayuschaya obschekul'turnoĭ kompetentnosti (diagnostika metapredmetnyh umenieĭ). *Nauka i shkola*. 2015; № 6: 87-94.
10. Cukerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznecova M.I. Stanovlenie chitatel'skoĭ gramotnosti, ili Novye pohozhdeniya Tyani-Tolkaya. *Voprosy obrazovaniya*. 2015; № 1: 284-300.

Статья поступила в редакцию 10. 04.23

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-93-95

***Grishina I.S.**, postgraduate, North Caucasian Social Institute ((Stavropol, Russia), E-mail: grisheena@yandex.ru*

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF FOLKLORE IN THE COGNITIVE AND PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNGER ADOLESCENTS. The article deals with folklore as a means of education and personal development. The relevance of turning to folklore as a means of educating younger teenagers is due to the fact that modern teenagers are in the conditions of a significant transformation of social values, the influence of foreign cultures, which negatively affects the development of the individual. The research problem is to identify the educational potential of folklore as an element of folk pedagogy. The results of the study are expressed as follows: 1) it is shown that the younger adolescence is a period of active social development of the individual; 2) the educational impact of folklore in the development of the individual (the formation of a worldview, patriotism, citizenship, ethnic self-identification, the adoption of folk culture, etc.) is determined; 3) the functions of folklore are presented and described: educational, aesthetic, cognitive; 4) the importance of using various types and genres of folklore, the integration of which to the maximum extent is able to have an educational impact. The conclusions of the study are presented in the form of generalizations, showing the importance of the modern appeal to folklore as a means of educating and developing a personality in early adolescence.

Key words: **folklore, folklore works, folklore array, personal development, adolescents, younger adolescents, adolescence, education, personality formation**

***И.С. Гришина**, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь, E-mail: grisheena@yandex.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается фольклор как средство воспитания и развития личности. Актуальность обращения к данной проблеме обусловлена тем, что современные подростки находятся в условиях значительной трансформации общественных ценностей, влияния чужеродных культур, что негативно сказывается на развитии личности. Проблема исследования заключается в выявлении воспитательного потенциала фольклора как элемента народной педагогики. Результаты исследования выражаются в следующем: 1) показано, что младший подростковой возраст – это период активного общественного становления личности; 2) определены элементы воспитательного воздействия фольклора в развитии личности (формирование мировоззрения, патриотизма, гражданственности, этнической самоидентификации, принятия народной культуры и др.); 3) представлены и описаны функции фольклора: воспитательная

эстетическая, познавательная; 4) обоснована важность использования различных видов и жанров фольклора, интеграция которых в максимальной степени способна оказать воспитательное воздействие. Выводы исследования представлены в виде обобщений, показывающих важность современного обращения к фольклору как средству воспитания и развития личности в младшем подростковом возрасте.

Ключевые слова: **фольклор, фольклорные произведения, фольклорный массив, личностное развитие, подростки, младшие подростки, подростковый возраст, воспитание, формирование личности**

В педагогической науке в последнее время активно проявляется интерес к фольклору, к древним источникам культуры, народным традициям как неисчерпаемому средству воспитания [1–8].

Как отмечает К.П. Стожко [5, с. 387], фольклор как особенный жанр культуры тесно связан с мудростью и духовностью народа, выступает непрерывным транслятором передачи национальной культуры молодому поколению. Фольклор, передавая красоту и самобытность народа, пробуждает в человеке чувства принадлежности, сопричастности к своей стране.

Обращение к фольклорным произведениям в воспитании детей и подростков остается актуальным, несмотря на, казалось бы, широкую изученность данного вопроса. Каждый раз фольклор раскрывается с новых сторон. Исследователь детского фольклора Г.С. Виноградов отмечал, что сложно найти иной материал, которой был бы понятен, занимателен, чем фольклор, отражающий быт, повседневную жизнь народа, его традиции и обычаи.

Цель статьи – показать воспитательные возможности фольклора в развитии младших подростков, выявить функции фольклора.

Основные задачи статьи: 1) рассмотреть педагогический потенциал фольклора в воспитании подростков, в познавательном и личностном развитии; 2) дать характеристику функций фольклора (воспитательная, эстетическая, познавательная).

Научная новизна статьи определяется современным взглядом на фольклор, его использование в воспитании младших подростков, развитии познавательных интересов и личностных качеств обучающихся. Теоретическая значимость статьи: 1) обоснован выбор фольклора в воспитании младших подростков, опирающийся на возрастные психологические, социальные особенности младших подростков; 2) представлена характеристика фольклора как средства воспитания и личностного развития обучающихся; 3) раскрыты функции фольклора в познавательном и личностном развитии.

Методы исследования: анализ научной психолого-педагогической литературы, синтез понятий и определений, обобщение, структурирование материала.

В период социальной нестабильности старые нормы, ценности, образцы и идеалы разрушаются, в то время как новые еще не приобрели устойчивости. Появляются несоответствия между ценностями, потребностями личности и возможностями их реализации. Семья как социальный институт претерпевает трансформационные изменения, что повлекло за собой проникновение в сознание молодого поколения суррогатных ценностей низшего порядка. Появившийся нравственный вакуум в сознании молодежи нацеливает на выявление новых условий в процессе социализации, направленных на формирование духовно-нравственных ценностей. В качестве такого условия может выступать фольклор, который занимает особое место в искусстве, поскольку концентрирует в себе народную культуру, народные ценности и нормы, традиции и обычаи.

В младшем подростковом возрасте, как отмечают психологи, отмечаются психологические и социальные изменения, а именно – появляются новые отношения, ученик включается в новую систему коллективных взаимодействий (новые учителя, общешкольная работа, внеурочная деятельность и др.), изменяется организация учебного времени, появляется новый регламент. Все эти изменения сказываются на выстраивании системы отношений с окружающими, что оказывает влияние на формирование характера, воли, на круг интересов, предопределяет развитие способностей у младших подростков.

Л.А. Божок [1, с. 180] указывает, что младший подростковый возраст – это период, когда закладываются основы нравственного поведения, осознаются и принимаются общественные нормы и правила, формируется социальная направленность личности.

Неоценимую роль в воспитании молодого поколения играет фольклор как элемент народной педагогики. Посредством народной педагогики решается важная педагогическая задача – развитие социального начала в каждом человеке с опорой на его индивидуальность. А.Д. Любшина отмечает, что, изучая фольклорные произведения, младший подросток принимает образы и сюжеты, «впускает» их в свой внутренний мир, что обогащает его духовно, в то же время формируя собственное «Я» [2, с. 149].

В фольклоре как элементе народной педагогики отражена совокупность знаний народа, его многовековая культура и самобытность, представлено «ценностное» ядро общественных устоев и духовно-нравственных скреп. Уникальность фольклора проявляется в том, что приобщение младших подростков к фольклорному массиву (песни, сказки, игры, праздники и т. д.) способствует не только обогащению и расширению кругозора учащихся, но и формированию отношения к обществу, своему народу, этнической идентичности подростка.

В фольклорных произведениях заключен опыт народа, советы, мысли, чувства, отношения к явлениям и поступкам. Все это способствует развитию у младших подростков патриотического отношения к Родине, воспитанию национального самосознания и гордости, формированию мировоззрения, ценностного отношению к народному искусству и культуре.

Исследователи воспитательного потенциала фольклора (К.П. Стожко, Б.А. Шихамирова) [5; 7] отмечают, что в различных фольклорных жанрах сочетаются игровые и вербальные функции, тем самым показывая, что фольклор имеет полифункциональный характер. Педагоги пишут о большом потенциале фольклора в развитии речи, индивидуального словаря подростков, совершенствовании родного языка.

Т.В. Ткаченко [6, с. 141] рассматривает фольклор как средство формирования национального самосознания младших школьников, особенно велико влияние музыкального фольклора, сказочного фольклора и современных обработок фольклорных произведений (музыкальных, хореографических). Автор отмечает влияние фольклора на развитие этических чувств подростков при взаимодействии с фольклорным искусством.

При изучении фольклорных произведений или при участии в фольклорных праздниках участники легко устанавливают эмоциональный контакт, у младших подростков формируется положительное отношение к окружающему миру, закрепляются новые общественно одобряемые формы поведения.

Исследователями Е.Н. Зритневой, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатиной [3; 4] представляется, что в образовательном процессе фольклор может рассматриваться как средство формирования взглядов и чувств школьников, поскольку отражает социальную действительность, является формой общественного сознания. Как подлинно народное искусство, фольклор по своему характеру, назначению и содержанию – демократичное искусство. В отличие от современных форм искусства, фольклор характеризуется идейной глубиной, высокими художественными качествами, нравственной составляющей.

Следовательно, фольклор выступает проводником, связующим звеном между человеком и миром, первым личностным опытом через воздействие внешнего фактора социализации (на уровне семьи, школы). Актуальность обращения к фольклору состоит в его возможностях формирования духовного и социального опыта человека, является неисчерпаемым источником развития личности.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод, что фольклор выполняет ряд функций: воспитательную, эстетическую и познавательную.

Воспитательная функция реализуется в целенаправленном формировании качеств личности в младшем подростковом возрасте. Сказки, пословицы, поговорки, мифы и т. д. наполнены нравственным смыслом, дают понимание того, что «хорошо», что «плохо», формируют представление о добре. С точки зрения социальной педагогики (Г.Г. Григорьева, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, С.А. Расчетина) духовным ресурсом воспитания детей и молодежи выступают фольклорные произведения.

Эстетическая функция фольклора направлена на формирование у младших подростков художественного вкуса, представлений о народной культуре и народных традициях. Фольклорные произведения направлены на гармонизацию внутреннего мира человека, являются регуляторами его отношений с обществом и природой, ориентируют на традиционные народные ценности и фундаментальные истины.

Познавательная функция фольклора реализуется в ознакомлении младших подростков с окружающим миром, народной культурой. Фольклор, как способ существования народной культуры, рассматривается как форма развития познавательной деятельности учащихся. На основе фольклорных произведений подросток может моделировать структуру общественных отношений, в основе которых лежат традиционные представления о ценностях.

При ознакомлении младших подростков с фольклорными произведениями развиваются социальные умения и навыки, что способствует включению подростков в разнообразные виды деятельности.

В настоящее время педагоги отмечают процесс упрощения русского языка, оскудение индивидуального словаря школьников. Для школьников характерно односложное общение, примитивный запас слов. В связи с этим одна из актуальных задач воспитания – показать красоту родного языка, что отражено в фольклорных произведениях (сказках, песнях, мифах, поговорках и др.). Формирование интереса школьников к фольклору будет способствовать обогащению и расширению словарного запаса.

Фольклорный материал необходимо включать в различные виды деятельности школьников (учебную, внеучебную, досуговую, творческую, исследовательскую и др.), что способствует познавательному и эмоциональному развитию. Опираясь на различные жанры фольклора, педагог воспитывает у младших подростков нравственные нормы: поведение в обществе, патриотизм, уважение к историческому прошлому своего народа. Народные традиции, отраженные в фольклоре, становятся основой поведения школьников, выступают образцом соответствующих социальных ролей в будущем, что является педагогическим средством социализации учащихся.

Рациональность и локальность фольклорного материала дает возможность более глубоко изучить традиции народа, культурно-исторические факторы, этнокультурные особенности народа. Под влиянием фольклорного массива происходит

этническое развитие личности школьников: освоение общественных норм и социальных ролей, самовосприятие как части народа, освоение народной культуры [3].

Все вышеизложенное дает основание заключить, что фольклор как средство воспитания оказывает позитивное влияние на личностном развитии младших школьников, а также способствует развитию познавательной активности при изучении фольклорного массива.

Перспектива дальнейшего исследования по данной проблеме видится в следующем: разработка методической литературы по использованию современных жанров фольклорного массива в воспитательной работе школы, выявление новых подходов к ознакомлению детей и молодёжи с народной культурой.

Таким образом, можно заключить, что фольклорные произведения имеют огромное воспитательное, познавательное и развивающее значение. Процесс воспитания младших подростков в учебной и внеучебной деятельности должно осуществляться на основе интеграции основных форм художественно-творческой деятельности (музыка, хореография, пение, народное промысловое искусство и др.). Посредством использования фольклорных произведений, участия младших подростков в фольклорных мероприятиях (праздники, фолк-шоу и др.) формируются патриотизм, национальная гордость, мировоззрение, ценностные ориентации подростков, происходит целостное развитие личности.

Библиографический список

1. Божок А.Л. Фольклор как средство развития личности младшего школьника. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2011; № 12-1 (104): 180–182.
2. Любшина А.Д. Воспитательный и образовательный потенциал фольклора в развитии личности обучающегося. *Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития*: материалы VII Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных. Москва: Московский государственный областной университет, 2022: 148–153.
3. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Кант*. 2020; № 4 (37): 431–435.
4. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
5. Стожко К.П. Фольклор в развитии мировосприятия личности. *Социально-гуманитарное образование в современном мире: проблемы, поиски, решения*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Уральский государственный аграрный университет, 2019: 387–397.
6. Ткаченко Т.В. Фольклор как средство развития личности младшего школьника. *Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования*: материалы VII Региональной научно-практической (очно-заочной) конференции. Волгоград – Котово: Волгоградский государственный технический университет, 2020: 140–142.
7. Шихамирова Б.А. Воспитательный потенциал фольклора в развитии личности. *Образование: традиции и инновации*: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Прага: World Press, 2015: 589–591.
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. Bozhok A.L. Fol'klor kak sredstvo razvitiya lichnosti mladshego shkol'nika. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2011; № 12-1 (104): 180-182.
2. Lyubshina A.D. Vospitatel'nyj i obrazovatel'nyj potencial fol'klora v razvitii lichnosti obuchayuschegosya. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i perspektivy razvitiya*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj onlajn-konferencii studentov i molodyh uchenyh. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2022: 148-153.
3. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
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. Stozhko K.P. Fol'klor v razvitii mirovospriyatiya lichnosti. *Social'no-gumanitarnoe obrazovanie v sovremennom mire: problemy, poiski, resheniya*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2019: 387-397.
6. Tkachenko T.V. Fol'klor kak sredstvo razvitiya lichnosti mladshego shkol'nika. *Shkola kak platforma dlya uspeshnoj socializacii obuchayuschihsya na urovne professional'nogo obrazovaniya*: materialy VII Regional'noj nauchno-prakticheskoj (ochno-zaochnoj) konferencii. Volgograd – Kotovo: Volgogradskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2020: 140-142.
7. Shihamirova B.A. Vospitatel'nyj potencial fol'klora v razvitii lichnosti. *Obrazovanie: tradicii i innovacii*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Praga: World Press, 2015: 589-591.
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 14.04.23

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-95-98

Dzhioeva A.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladilavkaz, Russia),*
E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru
Besaeva A.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tshinval, South Ossetia),*
E-mail: azabesaeva64@mail.ru

EDUCATIONAL IMPACT OF WORKS OF FICTION ON PRESCHOOL CHILDREN. The paper reveals the essence of the phenomenon of fiction, examines the place of works of art in the process of education and development of a child during preschool childhood, analyzes the role of children's stories and fairy tales in the formation of a preschooler's personality. Special attention is paid to the specifics of working with children on the ideal content of the studied works, on the characterization of images of positive and negative characters. Having learned to subtly feel the depth of an artistic word, memorizing and reproducing favorite episodes, children penetrate into the inner world of the characters, evaluate their personal qualities, moral appearance, which contributes to enriching the horizons of preschoolers, their personal experience, expanding the possibility of cognition of the surrounding world and socialization in it. It is concluded that purposeful and systematic acquaintance of children with works of fiction is a perfect base for organizing educational interaction with them both in the conditions of an educational institution and among family.

Key words: **artwork, preschool age, ideal content, artistic word, inner world**

А.Р. Джиоева*, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ,*
E-mail: ainadzhioeva@yandex
А.Г. Бесаева, *канд. пед. наук, проф., Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тибилова, г. Цхинвал, E-mail: azabesaeva64@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В работе раскрывается суть феномена художественной литературы, рассматривается место художественных произведений в процессе воспитания и развития ребенка в период дошкольного детства, анализируется роль детских рассказов и сказок в формировании личности дошкольника. Особое внимание обращается на специфику работы с детьми над идейным содержанием изучаемых произведений, над характеристикой образов положительных и отрицательных героев. Научившись тонко чувствовать глубину художественного слова, запоминая и воспроизводя полюбившиеся эпизоды, дети проникают во внутренний мир персонажей, оценивают их личностные качества, нравственный облик, что способствует обогащению кругозора дошкольников, их личного опыта, расширению возможности познания окружающего мира и социализации в нем. Делается вывод о том, что целенаправленное и систематичное знакомство детей с произведениями художественной литературы представляет благодатную почву для организации воспитывающего взаимодействия с ними как в условиях образовательного учреждения, так и в семейном кругу.

Ключевые слова: **художественное произведение, дошкольный возраст, идейное содержание, художественное слово, внутренний мир**

Актуальность представленной работы обусловлена тем, что в сложившейся социокультурной ситуации ключевой фигурой педагогического пространства на всех этапах образовательного процесса выступает индивид, являющийся активным субъектом социального взаимодействия. Оптимальным средством воспитания такой личности служит именно художественная литература, лучшие традиции которой всемерно способствуют формированию духовно богатого гражданина, которое начинается, как известно, с периода дошкольного детства [1–13].

Цель статьи состоит в исследовании богатейшего педагогического потенциала детской художественной литературы, ее места и роли в воспитании детей дошкольного возраста.

Основные задачи исследования состоят в следующем:

– проанализировать положительные характеристики процесса знакомства дошкольников с художественными произведениями и усвоением их идейного содержания;

– предложить рекомендации по использованию возможностей произведений детской художественной литературы в процессе психолого-педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Методы исследования, использованные при подготовке данной статьи:

– теоретические (изучение и анализ художественных произведений, научной педагогической и методической литературы);

– практические (наблюдение за педагогическим процессом, беседы с воспитателями, методистами, дошкольниками).

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования произведений детской литературы для организации психолого-педагогического взаимодействия.

Теоретическая значимость статьи состоит в расширении знаний о видах и формах психолого-педагогического взаимодействия с дошкольниками в контексте реализации воспитательного потенциала детской художественной литературы.

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования ее материалов в практической деятельности воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений.

Художественная литература, как известно, всегда была и остается выразителем духовно-нравственных основ в человеке, идей добра, справедливости любви, милосердия. Знакомство ребенка с художественными произведениями способно оказывать на него всестороннее воздействие: расширять кругозор, обогащать и накапливать жизненный опыт, приносить радость, вырабатывать эмоциональную гармоничность, воспитывать гуманность. Формирование личности ребенка на лучших традициях художественной литературы максимально содействует воспитанию духовно богатого индивида [1]. Нравственные идеи литературных произведений не преподносятся дошкольнику в готовом виде. Они интегрируются в его сознании и сохраняются в эмоциональной памяти. Истинный писатель как художник слова воздействует на душу ребенка не назиданиями и общими фразами. Он вводит своего читателя или слушателя в жизненные ситуации, в процесс взаимодействия персонажей, давая ему возможность самому решить, что восхитительно, что забавно, что вызывает огорчение, негодование, что следует приветствовать и что подлежит неприятию и отторжению. В подобных условиях, в ситуациях столкновения и взаимодействия чувств и происходит формирование личностных свойств индивида, вооружение его нравственным опытом человечества через произведения детской художественной литературы. Под одухотворяющим воздействием художественного слова ребенок может без помощи взрослого приходить к определенным выводам, заключениям, обобщениям. Каждая хорошая книга – это своеобразный фрагмент жизни, предоставляющий ребенку новый, ранее неведомый ему опыт. Она позволяет ему переживать еще не пережитое, формировать собственную жизненную и гражданскую позицию, делать нравственный выбор, принимать решения [6]. Идейное содержание литературных произведений способно преобразовывать внешние по отношению к дошкольникам социальные нормы и правила поведения во внутренние его регуляторы, прочно фиксирующиеся и сохраняющиеся в сознании. Вывод, сделанный в итоге сопереживания с персонажами произведения и напряжения собственной мысли, способен перерасти в убеждение, «войти в плоть и кровь» и «незримо руководить» индивидом [6].

В период дошкольного детства воспитание книгой осуществляется преимущественно через подражание. Ребенок стремится быть «хорошим» и поэтому внутренне ориентируется на положительных героев, желая быть подобным им. Действовать по модели любимого персонажа, подражать ему, брать с него пример – обычная реакция многих дошкольников на прослушанное произведение, в котором присутствует яркий, незабываемый характер героя, обладающего высокими нравственными качествами. В воспитательном потенциале произведений художественной литературы определенное место принадлежит отрицательным персонажам. Некоторые полагают, что их воздействие на детей является негативным, и даже сомневаются в целесообразности их представленности в произведении, считая, что ребенок может им подражать. Однако это совсем не так. Если произведение создано большим талантом – а именно такие произведения рекомендуются для детского чтения и слушания – отрицательные персонажи, напротив, демонстрируют положительный воспитательный эффект. Ведь дети не пассивно воспринимают того или иного персонажа как некую данность. Их возмущает его безнравственное поведение, они негодуют по поводу его поступков, не соответствующих нормам морали. Его неприятием, протестом против него со стороны дошкольников и детерминируется положительный эффект знакомства с произведением. Воспитательное воздействие таких отрицательных героев произведений детской литературы, как Карабас Барабас, Бармалей, Сеньор Помидор, Дуремар, Снежная королева, Змей Горыныч и др., в том и состоит, что они отторгаются детьми, вызывают их антипатию, негодование, возмущение, протест. Естественно, одно произведение, рассматриваемое изолированно от других, каким бы хорошим оно ни было, не способно привить ребенку весь комплекс нравственных качеств. Формирование «динамического стереотипа» в образе мыслей и психологических установках дошкольника требует подбора произведений определенной идейной направленности и высокой художественной ценности.

Раздел «Приобщение детей к художественной литературе» образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» действующего федерального государственного образовательного стандарта [14] нацеливает соответствующий персонал ДОУ на формирование у детей интереса к художественной литературе и потребности в восприятии ее произведений. Достижение этой цели ставит педагогов перед необходимостью постановки и решения задачи формирования у дошкольников единой картины мира, включая элементарные ценностные представления.

Перейдя рубеж трехлетнего возраста, ребенок уже в определённой мере сформировался как личность, его лексический запас существенно обогатился. Дошкольники без труда вступают во взаимодействие как с ровесниками, так и с взрослыми. Из пассивных слушателей они преобразуются в активных участников, переживающих за полюбившихся героев рассказов или сказок, открыто выражающих свою точку зрения. Реалистические произведения служат для дошкольников формой познания окружающего мира, побуждают к размышлениям, учат сочувствовать, сопереживать, помогают конкретизировать, закреплять и пополнять знания, обогащать собственный жизненный опыт новыми понятиями и представлениями.

Художественные произведения обогащают эмоционально-волевую сферу индивида, способствуют развитию его нравственных чувств, формированию моральных убеждений. Знакомясь с содержанием рассказа или сказки, дошкольники «проживают» их события в качестве участников. Они сочувствуют полюбившимся персонажам, негодуют по поводу нарушения моральных норм и зла. Живые художественные образы, яркие картины природы, экспрессивность изобразительных средств языка не оставляют детей безучастными. Они тонко чувствуют глубину художественного слова, легко запоминают и воспроизводят эпизоды рассказов и сказок. Перед дошкольниками открывается пространство человеческих переживаний, у них развивается интерес к внутреннему миру героев, их личностным качествам, моральному облику. Научившись сочувствовать персонажам, дети приобретают способность обращать внимание на эмоциональные состояния окружающих людей в реальном мире, проявлять гуманность во взаимодействии с ними, выражающуюся в доброжелательности и заботе, моральной поддержке, оказании посильной помощи в трудных ситуациях, солидарности в отстаивании справедливости. Именно художественное слово, несущее в себе глубочайшую человечность и ярко выраженную моральную устремленность, способно научить ребенка, по выражению К.Д. Ушинского, предельно точно выражать свои мысли, облачая их в наилучшую форму [3]. Выдающимся педагогом четко установлены требования к отбору произведений для детского слушания и чтения: жизнеутверждающие идеи, высокая художественность, доступность языка, сюжетного и содержательного наполнения [3]. На огромную значимость книг в эмоциональном, нравственно-эстетическом, интеллектуальном воспитании дошкольников указывает и В.А. Сухомлинский, утверждая, что книга – это тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка [7].

Воспитание художественными образами обусловливает наличие существенных преобразований в эмоциональной сфере дошкольника, что ведет к формированию у него активного отклика на разные жизненные ситуации, значительно изменяет его внутренний мир. По утверждению Б.М. Теплова, художественный образ оказывает непосредственное воздействие на различные области психики индивида: на его воображение, чувства, волю, а также способствует становлению его сознания и самосознания, формированию основ мировоззрения [8].

При знакомстве ребенка с художественными произведениями перед ним разворачиваются конкретные картины жизни, определенные события, ситуации, образы. Он переживает вместе с героями, сочувствуя одним и протестуя против других, и чем глубже эти переживания, тем более серьезны испытываемые им чувства, тем более значительны формируемые у него представления об окружающем мире. Размышления над содержанием произведений заставляют дошкольников мечтать, учат творческому фантазированию, развивают эмоционально-познавательную деятельность, воспитывают активность, чувство сопричастности в отношении к происходящему вокруг них, прививают интерес к искусству. Именно книга приобщает ребенка к миру образов, отражающих действительность, углубляет его знания, обогащает жизненный опыт, закрепляют представление о реальной жизни. Усваивая содержание художественных произведений, индивид учится быть настоящим человеком, гражданином патриотом [1]. Чтобы реализовать воспитательные возможности произведений детской литературы, следует обеспечить необходимые для этого условия. В семье должен царить эмоциональный дух интереса старших к деятельности ребенка. Они

должны быть настроены на чтение ему книг, беседы об их содержании, о поступках и характерах героев. Воспитательный потенциал художественных произведений для дошкольников реализуется более эффективно, если они умеют вычленять главную мысль произведения и интерпретировать поступки действующих лиц. Поэтому в ходе беседы с ребенком о прочитанном произведении следует добиваться, чтобы он как можно подробнее рассказывал о героях, об их действиях, личностных качествах, характерах.

Особенно важным и значительным представляется роль взрослого в данном процессе в то время, когда дошкольник еще не научился сам читать произведения, когда он выступает лишь в роли их слушателя или зрителя. В этот период чаще всего именно взрослый выбирает для него книгу. При этом приоритетная задача взрослого – привлечь к ней внимание ребенка, вызвать у него эмоциональный отклик, формируя тем самым эмоциональную отзывчивость [1]. А это требует хорошего знания его интересов и склонностей, его индивидуальных личностных особенностей.

Отбирая произведения для детского чтения, необходимо иметь в виду, что их специфика состоит в теснейшей взаимосвязи между словесным искусством и реализацией воспитательных идей. Чтобы художественное произведение служило средством освоения мира, оказывало воздействие на эмоционально-волевую сферу дошкольников, вызывало сопереживание с персонажами, оно должно находиться в соответствии с возрастными особенностями детей, их интересами, познавательными возможностями, должно представлять единство обучающего, воспитывающего и художественного аспектов образовательного процесса.

Литературное произведение может глубоко заинтересовать дошкольника, обогатить его опыт и расширить кругозор, если её содержание раскрывается не в отвлеченной, алгоритмической, академичной традиции, а в живых, впечатляющих образах, если характеры и поступки персонажей, ситуации, в которых они оказываются, преподносятся ярко и динамично. Только такое произведение, в котором воспитательные задачи решаются не в нравоучительной, а в непосредственной, действенной форме, захватывающей воображение дошкольника яркими, впечатляющими образами, раскрывает перед ним мир и помогает социализироваться в нем. Одним из приоритетных требований, предъявляемых к произведениям детской литературы, является их увлекательный характер. Нет такой силы, которая, по выражению Л.Н. Толстого, заставила бы ребенка «понять мир через скуку» [10]. Произведения для детей должны приносить им радость, сопутствовать в осмыслении изображаемых художественным словом картин жизни, в освоении характера взаимодействия людей [10].

Одним из наиболее распространенных жанров детской литературы является, как известно, рассказ, воспитательный потенциал которого вряд ли возможно переоценить. Это могут быть рассказы о труде и трудолюбии, героями которых являются дети. Они своим примером учат сверстников усердию, старанию, положительному отношению к труду в целом. А привитие ребёнку любви к труду закладывает основу его дальнейшей жизнедеятельности. Таковыми являются, например, произведения К.Д. Ушинского «Как рубашка в поле выросла», «Два плуга», «Дети в роще», Е.А. Пермяка «Чужая калитка», «Пичугин мост», «Смородинка», «Торопливый ножик», «Мамина работа», «Первая рыбка» и др. [13]. Высокой воспитательной значимостью характеризуется рассказ Б.С. Житкова «На льдине» [4], повествующий о смелости и мужестве людей. Познакомившись с его содержанием, дети отмечают, что надо всегда верить в хорошее. При любой опасности нельзя унывать, впадать в отчаяние. Следует искать выход и знать, что есть на свете люди, которые готовы прийти на помощь. А прослушав рассказ И.Г. Винокурова «Сквозь буран» [2], дошкольники восхищаются мужеством и самоотверженностью летчика, рисковавшего собственной жизнью, но не оставившего человека в беде. Он, по их мнению, настоящий герой.

Богатым познавательным материалом о гуманизме располагает рассказ осетинского писателя Р. Тотрова «Улыбка Нано» [11]. Дети отмечают, что никто не остается равнодушными к девочке, оказавшейся в трудном положении. Каждый старается по возможности помочь ей: Батрадз и Хазби несут ее на руках, парень в автобусе сажает к себе за пазуху, чтобы согреть, старик угощает леденцом, водитель автобуса доставляет ее до самого дома бабушки. Это добрые, благородные, отзывчивые люди, среди которых приятно жить. Всем этим людям и улыбается Нано. А вместе с ней радуется и сама природа: уходят тучи, открывается красное вечернее солнце, с земли поднимается розовый туман [11].

Воспитанию у ребенка чувства гуманизма, любви, бережного отношения ко всему живому на земле способствуют рассказы о природе, животных, утверждающие их нерасторжимое единство с человеком, о котором никогда не следует забывать. Эта мысль раскрывается перед дошкольниками в произведениях другого осетинского писателя Г.А. Тедеева («Зимние кузнечики», «Милосердие», «Межведь, «Угрюмый» и др. [9]. Блестящий рассказчик, истинный художник слова, он мастерски передает настроение, повадки животных, которых безмерно любит, тонко понимает, настроение которых чувствует. Недаром цикл его экологических рассказов объединяется названием «Под солнцем неделимым». Мир природы в рассказах Г. Тедеева открывается детям как мир удивительно тонкой и светлой поэзии, а описываемые события нередко побуждают их к открытиям. Оказывается, например, что бешеный стрекот сороки, который «не могли вынести никакие нервы» [9], – это не «беспричинная брань скандальной птицы с вздорным характером» [9], а призыв обратить внимание на утку, оказавшуюся перед смертельной опасностью. Таково милосердие мудрой птицы, не оставившей без помощи попавшего в беду селезня.

Природа, изображаемая автором, исполнена ярким многообразием чувств, настроений, раздумий. Ее живой мир, разворачивающийся перед детьми, вызывает у них светлые чувства, ласковые улыбки. Животные в рассказах Г. Тедеева не разговаривают, как в сказках, но благодаря мастерству писателя дети отчетливо представляют их настроения – страх, радость, переживание, боль, горе, которые передаются через естественное поведение, характерное именно для конкретного зверя. Познакомившись с рассказом «Угрюмый» [9], дошкольники живо представляют безмерную душевную боль бедного пса, потерявшего свою любимую Чапу, искренне проникаются сочувствуем к нему и осуждают равнодушного «лихача», нанесшего (хоть и непреднамеренно) вред. Так, воспитываясь на художественных образах, дошкольники учатся бережно относиться ко всему живому на земле, к природе, любить и охранять ее, а вместе с тем – любить Родину, ибо природа есть ее неотторжимая часть.

Важное место в реализации всех аспектов воспитания индивида в период дошкольного детства занимает знакомство с произведениями устного народного творчества. Большая роль, например, как в интеллектуальном развитии, так и в нравственном воспитании детей принадлежит сказке с ее исключительным разнообразием красок, поразительной речевой экспрессивностью, глубоко впечатляющими образами персонажей. Увлекая дошкольника своей сюжетной напряжённостью, захватывая его воображение, возбуждая фантазию, сказка во многом содействует формированию его жизненного опыта, вооружает представлениями о морали и справедливости, добре и зле, учит неуклонно отстаивать правду, бороться за нее. Построенная на фантастическом материале сказка в то же время обнаруживает теснейшую взаимосвязь с объективной реальностью. Этим определяются ее идейное содержание, специфичность сюжетов и персонажей, особенности деталей и языковое оформление. Сказка преподает юному слушателю богатейшие нравственные уроки – уроки мужества и доблести, милосердия и сопереживания, гуманности и любви. Стараясь подражать полюбившимся героям сказок, дошкольник усваивает идеи человеколюбия, альтруизма. Сказки прививают любовь к Отечеству (большому и малому), к родной природе, формируют ценностное отношение к обычаям, традициям, жизненному укладу как конкретной этнической общности, так и других народов.

В сказках, по выражению В.Г. Белинского, «виден быт народа» [5]. В них воплощается народное мировоззрение во всей широте и экспрессивном многообразии. Специфичными для произведений данного фольклорного жанра являются четко определенные, яркие, густые цвета, часто выступающие в качестве эпитетов: «темная ночь», «чернее черной ночи» «белый свет», «красное солнышко» «золотое солнце» «яркий солнечный свет», «синее море», «белые лебеди», «седобородый мудрец». В них нет ничего чуждого для детского восприятия, недоступного для понимания ребенка. Его увлекает захватывающая острота сюжета, полного неожиданностей, опасностей, превращений, борьбы между добрыми и злыми силами. Ребенок радуется счастливому завершению сказки, победе справедливых, честных, стойких и мужественных героев.

Вышеизложенное закономерно приводит к выводу о том, что целенаправленное и систематичное использование произведений художественной литературы и устного народного творчества представляет благодатную почву для организации воспитывающего взаимодействия с детьми рассматриваемой возрастной категории как в условиях образовательного учреждения, так и в семейном кругу, обеспечивая приобщение ребенка к миру образов, отражающих действительность, углубляя его знания, обогащая личный опыт и расширяя кругозор, закрепляя представление о реальной жизни, всемерно содействуя личностному становлению как истинного гражданина, патриота, Человека с большой буквы.

Библиографический список

1. Аркин Е.А. *Ребенок в дошкольные годы*. Москва, Просвещение, 2018.
2. Винокуров И.Г. *Самолет летит*. Москва: Детгиз, 2016.
3. Днепров Э.Д. *Ушинский и современность*. Москва: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2017.
4. Житков Б. *Что бывало*. Москва: Нигма, 2011.
5. Белинский В.Г. *О воспитании умственном и нравственном: посвящается родителям и наставникам*. Составитель А. Н. Сальников. Санкт-Петербург, 2018.
6. Стрелкова Л.П. *Влияние художественной литературы на эмоции ребенка: Эмоциональное развитие дошкольника*. Москва: Просвещение, 2015.
7. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Москва, 2009.
8. Теплов Б.М. *Психология*. Москва: Просвещение, 2015.
9. Тедеев Г.А. *Ночная охота*. Рассказы. Орджоникидзе: Ир, 1988.
10. Толстой Л.Н. *Педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1989.

11. Тотров Р.Х. *Травожадный зверь Убрыхо*. Сказки и рассказы. Владикавказ: Ир, 1990.
12. Ушакова О.С. Развитие словесного творчества. *Подготовка детей к школе*. Москва: Педагогика, 1977: 17–21.
13. Ушинский К.Д. *Рассказы*. Москва: Нигма, 2014.
14. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/

References

1. Arkin E.A. *Rebenok v doshkol'nye gody*. Moskva, Prosveschenie, 2018.
2. Vinokurov I.G. *Samolet letit*. Moskva: Detgiz, 2016.
3. Dneprov `E.D. *Ushinskij i sovremennost'*. Moskva: Izdatel'skij dom GU VSh`E, 2017.
4. Zhitkov B. *Chto byvalo*. Moskva: Nigma, 2011.
5. Belinskij V.G. *O vospitanii umstvennom i nravstvennom: posvyaschaetsya roditelyam i nastavnikam*. Sostavitel' A. N. Sal'nikov. Sankt-Peterburg, 2018.
6. Strelkova L.P. *Vliyanie hudozhestvennoj literatury na `emocii rebenka: `Emocional'noe razvitie doshkol'nika*. Moskva: Prosveschenie, 2015.
7. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Moskva, 2009.
8. Teplov B.M. *Psihologiya*. Moskva: Prosveschenie, 2015.
9. Tedeev G.A. *Nochnaya ohota*. Rasskazy. Ordzhonikidze: Ir, 1988.
10. Tolstoj L.N. *Pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1989.
11. Totrov R.H. *Travozhadnyj zver' Ubryho*. Skazki i rasskazy. Vladikavkaz: Ir, 1990.
12. Ushakova O.S. Razvitie slovesnogo tvorchestva. *Podgotovka detej k shkole*. Moskva: Pedagogika, 1977: 17-21.
13. Ushinskij K.D. *Rasskazy*. Moskva: Nigma, 2014.
14. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 g. Moskva. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/

Статья поступила в редакцию 21.04.23

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-98-101

***Zavgorodnaya E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Professional Education, Russian Language and Methods of its Teaching, Umar Aliev Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk, Russia), Email: zevik3@rambler.ru*
***Taitsukhova A.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Professional Education, Russian Language and Methods of its Teaching, Umar Aliev Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk, Russia), Email: aisha_914@mail.ru*
***Chirkova T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Professional Education, Russian Language and Methods of its Teaching, Umar Aliev Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk, Russia), Email: chirkot@yandex.ru*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR MONITORING THE COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF BILINGUALISM. The problem of communicative development in the context of bilingualism is relevant for many regions of the Russian Federation. The use of traditional teaching methods does not always contribute to the effective communicative development of bilingual students. In the article, the researchers consider monitoring technology as one of the effective means of communicative development in the context of bilingualism. The article analyzes approaches to the definition of the concept of "pedagogical monitoring"; reveals the concept of "communicative development"; presents the analysis of the current Russian language programs in the aspect of communicative development. Criteria for the communicative development of bilingual primary school students are highlighted. The paper describes stages of monitoring communicative development and the process of implementing the technology for monitoring the communicative development of bilingual students. The work shares the results of the implementation of the developed technology for monitoring communicative development.

Key words: **monitoring, pedagogical monitoring, pedagogical technology, communicativeness, communicative competence, communicative abilities, communicative skills, communicative development**

***Е.В. Завгородняя,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: zevik3@rambler.ru*
***А.М. Тхайцухова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: aisha_914@mail.ru*
***Т.В. Чиркова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: chirkot@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ МОНИТОРИНГА КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Проблема коммуникативного развития в условиях билингвизма актуальна для многих регионов Российской Федерации. Применение традиционных приемов обучения не всегда способствует эффективному коммуникативному развитию учащихся-билингвов. В данной статье мы рассматриваем технологию мониторинга как одно из эффективных средств коммуникативного развития в условиях двуязычия. В статье анализируются подходы к определению понятия «педагогический мониторинг»; раскрывается понятие «коммуникативное развитие»; проведен анализ актуальных на сегодняшний день программ по русскому языку в аспекте коммуникативного развития; выделены критерии коммуникативного развития младших школьников-билингвов; обосновываются этапы мониторинга коммуникативного развития, описывается процесс реализации технологии мониторинга коммуникативного развития обучающихся-билингвов; представлены результаты внедрения разработанной технологии мониторинга коммуникативного развития.

Ключевые слова: **мониторинг, педагогический мониторинг, педагогическая технология, коммуникативность, коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные умения, коммуникативное развитие**

Актуальность рассматриваемой в статье темы обусловлена возрастающим интересом к вопросам коммуникативного развития младших школьников. Им не всегда удается в полной мере выражать свои эмоции, мысли, чувства, что приводит к снижению эффективности коммуникации. Однако стоит отметить, что вышеобозначенный возраст является сензитивным периодом для формирования коммуникативных умений и навыков у детей. Систематическая работа по формированию коммуникативных умений на начальном этапе обучения – одна из главных задач школы. От того, какие навыки будут заложены в это время, зависит дальнейшее развитие речи учащихся. Особенно эта проблема остро стоит в национальных регионах в условиях двуязычия и многоязычия.

Решая задачи, поставленные перед современным образованием, школы все чаще обращаются к педагогическому мониторингу, суть которого состоит в непрерывном отслеживании образовательных результатов, качества знаний, эффективности воздействия образовательного процесса на личностный рост обучающихся [1–7].

Цель статьи – обосновать технологию мониторинга как средство коммуникативного развития обучающихся в условиях двуязычного образования.

Задачи статьи заключаются в следующем:

– раскрыть понятие «мониторинг»;
– проанализировать понятие «коммуникативное развитие»;

– обозначить этапы мониторинга коммуникативного развития;

– описать процесс мониторинга коммуникативного развития обучающихся-билингвов.

Методы исследования, используемые в статье, можно разделить на теоретические (изучение и анализ лингвистической, лингводидактической, психолого-педагогической и методической литературы); эмпирические (анкетирование учителей начальных классов, беседы с младшими школьниками-билингвами, педагогический эксперимент); методы статистической обработки материала (количественный и качественный анализ экспериментальных данных).

Научная новизна статьи обусловлена теоретическим и практическим обоснованием применения педагогического мониторинга как одного из эффективных средств коммуникативного развития учащихся начальной школы в условиях двуязычия. Теоретическая значимость статьи состоит в углублении представлений о коммуникативном развитии учащихся-билингвов, определении его критериев, обосновании соответствующей технологии мониторинга. Практическая значимость статьи заключается в возможности использования разработанной технологии мониторинга коммуникативного развития младших школьников-билингвов в профессиональной деятельности учителей начальной школы.

Понятие «мониторинг» в научной литературе раскрывается в трех аспектах:

1) как процесс;

2) как система;

3) как технология управления [6, с. 237].

В определениях В.Г. Попова и В.П. Голубкова, Г.В. Гутника, А.С. Белкина, А.А. Орлова, Э.Ф. Зеера «мониторинг рассматривается как процесс, функциями которого является не только предоставление информации о динамике формирования необходимых компетенций, но и составляющих педагогического процесса, их соответствии поставленным целям. В этих определениях мониторинг представлен как процесс» [6, с. 238].

Под педагогическим мониторингом мы понимаем технологию всестороннего изучения образовательного процесса, основанную на постановке целей и определении конечных результатов, проектировании и выделении диагностируемых критериев, а также выполняющую функции диагностики, информирования, проектирования, контроля и корректировки образовательного процесса с целью повышения результативности образовательного процесса.

Раскрывая понятие «коммуникативное развитие», определим, прежде всего, что такое коммуникативность.

Коммуникативность – это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. Коммуникативность предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями и т. п. [4, с. 13].

Придерживаясь различных классификаций, мы условно разделили коммуникативные умения на две группы. К первой группе относятся коммуникативные умения, которые мы называем базовыми. Они отражают базовую суть общения и состоят из приветствия, прощания, различных просьб, благодарности, отказа, прощения и пр. Вторая группа представлена процессуальными коммуникативными умениями, которые обеспечивают процесс общения. Примерами таких умений являются умение анализировать коммуникативную ситуацию с эмоциональной точки зрения, с точки зрения оказываемых действий, умение говорить и не менее важное умение слушать собеседника(ов), умение взаимодействовать, управлять, влиять и другие важные умения.

Таким образом, коммуникативное развитие предполагает совершенствование коммуникативных способностей и умений для обеспечения межличностного общения.

С задачами коммуникативного развития тесно связаны задачи развития речи, так как речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на окружающих. Результатом решения этих задач является обогащение речи языковыми средствами.

В процессе коммуникативного развития, на наш взгляд, можно условно выделить два направления:

Первое направление – обучение учащихся установлению контактов, взаимодействию.

Второе направление – развитие речи учащихся.

Исходя из приведенных определений, можно говорить о том, что этапами мониторинга являются:

1. Выявление уровня коммуникативного развития учащихся.
2. Анализ программ по русскому языку.
3. Анализ деятельности учителя по развитию коммуникативной культуры учащихся на уроке.

Ниже рассмотрим, как реализуется мониторинг, исходя из выделенных этапов.

Для определения уровня коммуникативного развития учащихся учителю в первую очередь необходимо выделить критерии коммуникативного развития.

Мы выделили следующие критерии:

– богатство словаря учащихся (понимание многозначности слова, лексического значения слова, подбор синонимов);

– владение связной речью (для детей-билингвов – владение связной русской речью);

– умение общаться: строить связные тексты в соответствии с коммуникативными задачами; устанавливать, поддерживать, заканчивать контакт.

Обоснуем выделенные критерии.

В исследовании мы заостряем внимание на работе по обогащению словаря учащихся-билингвов. Связано это с некоторыми проблемами, которые возникают у школьников при освоении лексики.

Первая проблема, соответственно, и трудность, стоящая при обучении русской лексике, это большое количество слов, которое необходимо освоить, чтобы грамотно строить свои высказывания как в устной, так и в письменной форме.

Вторая проблема связана с минимизацией отбора лексического материала для овладения русским языком учащимися, находящимися на разных уровнях овладения русским языком.

Обосновывая второй критерий, выделили необходимые речевые умения, связанные с построением текста. Обучающийся должен уметь:

– делить сплошной текст на отдельные предложения;
– делить сплошной текст на абзацы;
– составлять связный текст из данных абзацев;
– составлять связный текст из данных предложений;
– составлять связный текст из деформированных предложений;
– писать свободные диктанты;
– составлять рассказ по данному началу;
– составлять рассказ по его концу;
– составлять рассказ с элементами описания;
– выборочно выписывать из текста по заданию;
– письменно отвечать на вопросы;
– составлять краткие рассказы;
– составлять текст по опорным словам (словосочетаниям).

Но для составления связных текстов недостаточно перечисленных умений и владение словарем. Необходимы знания из области русской грамматики (правила словоизменения, образования словоформ, соединения слов в словосочетания и предложения), усвоение и применение которых вызывает трудности.

Поэтому необходимо также уделять внимание вопросам грамматики для обучения учащихся-билингвов построению словосочетаний и предложений с последующим включением их в создаваемый текст.

Обосновывая третий критерий, необходимо отметить, что навыки владения языком приобретаются только в общении, во взаимодействии с учителем, учащимися, в разных речевых ситуациях. Разнообразие речевых ситуаций создает предпосылки для использования разнообразных лексических средств, стилистических, синтаксических и т. д. Для определения уровня коммуникативного развития по выделенным критериям мы разработали комплекс соответствующих упражнений.

Полученная в ходе обследования информация позволяет выявить уровень коммуникативного развития каждого учащегося. Данные диагностики позволяют построить индивидуальную тактику работы с каждым учащимся и могут быть представлены в виде следующих диаграмм.

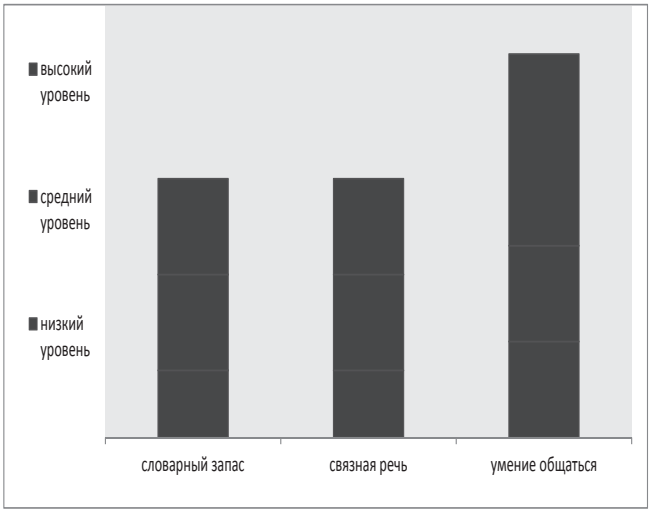


Рис. 1. Результаты диагностики коммуникативного развития Аланы Ч.

Из графика мы видим, что Алана Ч. проявляет активность в общении, она умеет слушать, понимает обращенную к ней речь, учитывает коммуникативную ситуацию при общении, легко контактирует со сверстниками, другими детьми, взрослыми, ясно и последовательно выражает свои мысли, использует формы речевого этикета.

Рустам Г. слушает и понимает собеседника, но сам неохотно вступает в диалог, затрудняется вести его, участвует в диалоге пассивно (отвечая на вопросы), не всегда ясно и последовательно выражает свои мысли.

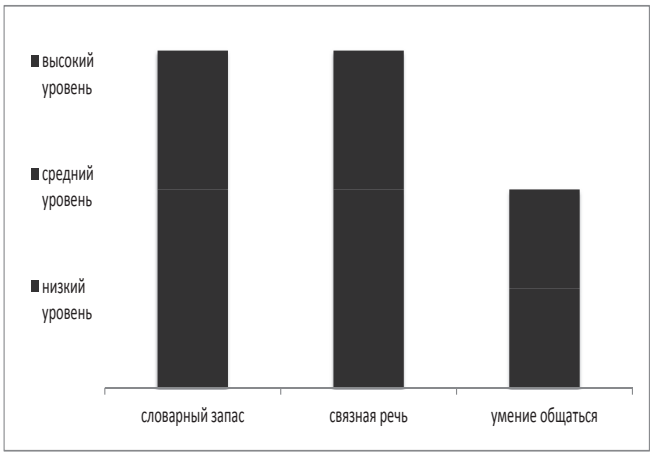


Рис. 2. Результаты диагностики коммуникативного развития Рустама Г.

Данные диаграммы позволяют учителю наметить план индивидуальной работы для каждого учащегося.

Для первого учащегося мы рекомендуем учителю продолжить работу по обогащению словаря и дальнейшему формированию умения создавать связные тексты, стремясь к высокому уровню.

Для второго ученика мы предлагаем проводить ту же работу, что и для Чотчаевой Аланы, но создавать условия для включения его в общение со сверстниками на уроке и вне урока, а также проконсультироваться с психологом.

Таким образом, данные исследования уровня коммуникативного развития учащихся помогает нам определить этот уровень и скорректировать работу учителя на уроке.

Важным этапом мониторинга является анализ программ по русскому языку.

В настоящее время существует большое разнообразие вариативных программ по русскому языку для начальных классов, в которых вопросы коммуникативного развития учащихся рассматривается неоднозначно. Выделим наиболее часто применяемые программы с точки зрения коммуникативного развития учащихся.

Различия программ определяются, прежде всего, основной целью обучения русскому языку. Анализ целей позволяет выделить программы, которые в качестве ведущей цели выдвигают коммуникативно-речевое развитие учащихся (программа Т.Г. Рамзаевой, Л.Я. Желтовской и А.Ю. Купаловой, Р.Н. и Е.В. Бунеевых и О.В. Прониной). Однако имеются программы, например, Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой, в которых в качестве ведущей ставится задача формирования лингвистических знаний и ознакомление с особенностями двух форм языка – устной и письменной. Задачи речевого развития в этих программах не ставятся.

Содержание программы обусловлено соотношением между языковым образованием, заключающимся в усвоении теоретических знаний, и речевым развитием обучающихся. Эти две подсистемы содержания языкового образования, как считает Т.Г. Рамзаева, должны реализовываться в тесной взаимосвязи. Это проявляется в том, что изучаемые языковые явления используются обучаемым в его речевой практике.

В программе С.В. Иванова и др. (курс, построенный на лингвистическом и речевом развитии) развитие устной и письменной речи также рассматривается в качестве одной из основных задач. При этом предлагается линейный принцип построения курса, поскольку авторы считают, что знакомство с лингвистическими понятиями не всегда рассматриваются на практической основе, так как некоторые знания имеют теоретическую основу и не всегда применяются на практике. Получаемые обучающимися теоретические языковые знания формируют у ниxx научное представление о системе русского языка, научный подход к языку. Думается, что такой отрыв теоретических знаний о языке от их практического использования в речи приведет к снижению мотивации обучения, к отрыву теории от практики, формализации в целом.

В программе А.В. Поляковой (система Л.В. Занкова) в соответствии с принципом обучения на высоком уровне трудности значительно расширен теоретический материал, включены такие темы, как «Сложное предложение», «Союзы в сложных предложениях», «Наречие» и «Разряды наречий», «Прямая речь» и многие другие. Углубленное изучение языковых явлений влечет и речевое развитие, и формирование коммуникативной компетенции младших школьников.

В программе курса Л.Я. Желтовской и А.Ю. Купаловой (учебник «Слово») большой объем занимают речеведческие сведения, поскольку весь курс провозглашен коммуникативно-ориентированным. Однако такое расширение привело к значительному перевесу речеведческого материала над языковым.

Программа по русскому языку Т.Г. Рамзаевой основана на частично-речевом принципе. Правомерность и научная обоснованность опоры на указанный принцип заключается в том, что он позволяет реализовать соответствие содержания программы потребностям и возрастным возможностям учащихся. Сущность принципа заключается в отборе таких знаний из разных областей русского языка, которые наиболее часто используются (потенциально могут использоваться) обучающимися начальной школы в речевом общении. Т.Г. Рамзаева подчеркивала, что изучение языка и освоение культуры народа должны быть взаимосвязаны, поскольку история языка неотделима от истории народа, носителя этого языка. Изучение русского языка не выступает для учащихся самоцелью, так как, получая новые знания, они приобщаются к культуре русского народа, к культуре других народов, это естественный путь развития интереса к родному языку и потребности познать его. Здесь ведущей оказывается установка, провозглашенная К.Д. Ушинским, который говорил о том, что вместе с языком дитя впитывает духовную жизнь своего народа. И представляется неправильным чисто лингвистический подход к изучению родного языка в начальной школе, характерный, например, для программы Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой.

Различия в современных концепциях обучения русскому языку касаются также и системы изучения материала, его последовательности и распределения по классам. С этой точки зрения можно выделить программы, где последовательность тем приводится в строгое соответствие с существующими в самом языке связями. Именно связи между подсистемами языка выступают в качестве системообразующих в курсе. К таким программам относится, прежде всего, программа Т.Г. Рамзаевой, основополагающей идеей которой является взаимосвязанное изучение всех подсистем языка, взаимосвязь языкового образования и речевого развития. В соответствии с этим определяется последовательность изучения тем в программе и учебниках: от речи к предложению и слову.

В программе коммуникативно-ориентированного обучения Л.Я. Желтовской и А.Ю. Купаловой выделены два раздела: «Речевое общение» и «Язык как средство общения», что формально разделяет содержание работы над речью и языком. Изучение языка начинается с лексики и строится по спирали: сначала все единицы языка рассматриваются по роли их главных структурных частей (корень слова, главное слово в словосочетании, главные члены предложения, главная часть и главная мысль текста), затем – по роли структурных частей второй ступени. Несомненно, такие аналогии полезны при изучении языка, но естественных связей между его подсистемами они не отражают.

От слова к предложению и тексту строят свою программу и Р.Н. и Е.В. Бунеевы и О.В. Пронина, при этом «Фонетика» как раздел курса в программе не выделяется.

В лингвистически ориентированной программе Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой основной единицей изучения курса является предложение, в связи с которым изучаются остальные единицы языка. При этом задачи изучения текста не ставятся, формирование речевых умений не предполагается.

Подобный анализ программ позволяет судить, какое место занимает коммуникативное развитие учащихся при изучении предмета «Русский язык»:

– превалирует над формированием других навыков;
– находится в равном соотношении;
– формирование указанных навыков не ставится целью.

На основании этого анализа разработаны рекомендации для учителя, в зависимости от того по какой программе он работает. Например, если учитель работает по программе Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой, которая лингвистически ориентирована, то мы предлагаем дополнительно уделять внимание работе по коммуникативному развитию учащихся.

На третьем этапе мониторинга мы проводим анализ деятельности учителя на уроке, для того чтобы выяснить, как учитель работает над совершенствованием коммуникативной культуры учащихся.

В школах возникает необходимость выявления особенностей деятельности учителя, направленной на коммуникативное развитие обучающихся по вариативным учебникам в условиях языкового образования. Уровень владения соответствующими методами и приемами обучения во многом определяет уровень коммуникативного развития обучающихся. С этой целью мы предлагаем проводить анкетирование учителей начальных классов по коммуникативному развитию школьников:

1. Укажите критерии коммуникативного развития младших школьников.
2. Как Вы работаете над коммуникативным развитием обучающихся на уроках русского языка?
3. Учитываете ли Вы при коммуникативном развитии уровень владения русским языком учащихся-билингвов?
4. Как Вы определяете уровень коммуникативного развития учащихся вообще и учащихся-билингвов в частности?
5. Считаете ли Вы необходимым мониторинг коммуникативного развития младших школьников?

Данные анкетирования помогают понять тактику и стратегию учителя в работе по коммуникативному развитию младших школьников.

Для анализа деятельности учителя по коммуникативному развитию учащихся мы предлагаем использовать специально составленные бланки.

Бланк состоит из трех блоков, включающих работу по речевому развитию – (А); методическое обеспечение урока – (В); коммуникативную характеристику урока – (С).

Бланк обследования процесса коммуникативного развития учащихся на уроке

A	Пополнение словарного запаса	1 новое слово	2 новых слова +	3 новых слова		
	Активизация словаря	в словосочетании +	в предложении +	в тексте		
	Связная речь	составление словосочетаний +	составление предложений +	составление текстов		
B	Методы	игровые +	проблемные	репродуктивные +	дискуссионные +	объяснительно-иллюстративные
	Формы	фронтальные	индивидуальные +	групповые	парные +	
C	Коммуникативная характеристика	положительный эмоциональный настрой на общение с учителем и учащимися +	положительный эмоциональный настрой на обучение +			

Как видно из таблицы, учителем на уроке проводится работа по обогащению и активизации словарного запаса учащихся; используются игровые, репродуктивные методы; эмоциональный настрой на общение с учителем и учащимися положительный.

На основе полученных данных составляются рекомендации.

Обобщая результаты исследования, необходимо отметить, что задачи коммуникативного развития учащихся требуют тщательного планирования и учета всей работы.

В статье мы приводим технологию мониторинга коммуникативного развития, включающую в себя:

1. Определение критериев коммуникативного развития учащихся.
2. Разработку модели мониторинга, включающую в себя диагностику процесса и результатов образовательной деятельности, осуществляемой на уроках русского языка.
3. Этапы реализации предложенной модели.

Апробация разработанной нами технологии осуществлялась на базе МБОУ КГО «СШ № 6 имени Д.Т. Узденова».

Поэтапно реализуя технологию мониторинга, мы пришли к следующим результатам:

– диагностировали индивидуальные образовательные достижения учащихся-билингвов на констатирующем этапе и в динамике. Полученные данные были учтены в дальнейшей коррекционной работе;

– изучили уровень образовательных достижений класса;

– проанализировали деятельность учителя;

– предложили направления работы учителя по совершенствованию коммуникативного развития учащихся-билингвов;

– зафиксировали повышение уровня коммуникативного развития учащихся-билингвов по выделенным критериям;

Таким образом, можно сделать выводы о том, что описанная в статье технология мониторинга коммуникативного развития учащихся-билингвов эффективна. Внедрение технологии мониторинга коммуникативного развития в образовательный процесс способствовало:

1. Оптимизации условий стимулирования коммуникативного развития учащихся-билингвов.
2. Повышению уровня коммуникативного развития учащихся-билингвов.
3. Ориентации педагогической деятельности учителя на повышение коммуникативного развития младших школьников-билингвов.

Библиографический список

1. Баяманова Р.Г. *Организация коммуникативного ориентированного урока русского языка*: учебно-методическое пособие. Караганда, 2006.
2. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989.
3. Волков И.П. *Цель одна – дорог много: проектирование процессов обучения*. Москва: Просвещение, 1990.
4. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. *Речевая коммуникация*. Москва, 2001.
5. Фрадкин Ф.А. Педагогические технологии в исторической перспективе. *История педагогической технологии*: сборник научных трудов. Москва, 1994.
6. Чиркова Т.В. Мониторинг как средство управления качеством образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; Выпуск 53, Ч. 5.
7. Шишов С.Е., Кальней В.А. *Мониторинг качества образования в школе*. Москва, 1999.

References

1. Bayamanova R.G. *Organizaciya kommunikativnogo orientirovannogo uroka russkogo yazyka*: uchebno-metodicheskoe posobie. Karaganda, 2006.
2. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii*. Moskva, 1989.
3. Volkov I.P. *Cel' odna – dorog mnogo: proektirovanie processov obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
4. Gojhman O.Ya., Nadeina T.M. *Rechevaya kommunikaciya*. Moskva, 2001.
5. Fradkin F.A. Pedagogicheskie tehnologii v istoricheskoj perspektive. *Istoriya pedagogicheskoj tehnologii*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 1994.
6. Chirkova T.V. Monitoring kak sredstvo upravleniya kachestvom obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; Vypusk 53, Ch. 5.
7. Shishov S.E., Kal'nej V.A. *Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.05.23

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-101-104

Litvinenko I.L., *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Department of Management and Entrepreneurship, Moscow State University of Humanities and Economics (Moscow, Russia), E-mail: innalitvinenko@yandex.ru*

THE CONTENT AND ESSENCE OF CONCEPTS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT AND MARKETING IN THE HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS. The higher education system is the most important field of activity, along with politics, economics, and culture. The issues of effective management and management of education are closely intertwined with the problems of social and economic development of society. The process of implementing educational management and marketing in higher education will be effective, if: it is considered and implemented as a factor in the development and optimization of higher education; it extends to the system of state and non-state educational institutions; it is implemented comprehensively, systematically, in close cooperation with other areas of optimization of the social, economic and cultural spheres of society; it is treated as a model of the system to develop educational management and marketing in higher education; methodological support is created for the implementation of the developed model of the educational management and marketing system in higher education.

Key words: **educational management, educational marketing, innovative management, innovative marketing, genesis**

И.Л. Литвиненко, *канд. экон. наук, доц., Московский государственный гуманитарно-экономический университет, г. Москва, E-mail: innalitvinenko@yandex.ru*

СОДЕРЖАНИЕ И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И МАРКЕТИНГА В ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Система высшего образования является важнейшей сферой деятельности, наряду с политикой, экономикой, культурой. Вопросы эффективного управления, менеджмента образования теснейшим образом переплетаются с проблемами социального и экономического развития общества. Процесс реализации образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании будет эффективен, если будет: рассматриваться и внедряться как фактор развития и оптимизации высшего образования; распространяться на систему государственных и негосударственных образовательных учреждений; реализовываться комплексно, системно, в тесном взаимодействии с другими направлениями оптимизации социальной, экономической и культурной сфер общества; разработана модель системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании; создано методическое сопровождение для реализации разработанной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании.

Ключевые слова: **образовательный менеджмент, образовательный маркетинг, инновационный менеджмент, инновационный маркетинг, генезис**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена следующими противоречиями: между:

– требованиями, предъявляемыми обществом к системе высшего образования, подготовке выпускников, и недостаточным уровнем выполнения поставленных задач существующей системой высшего образования;

– разработанными государством, ведомствами, образовательными организациями показателями и критериями развития системы высшего образования, высших учебных заведений, необходимостью повышения качества реализуемых образовательных программ и несовершенством механизмов их достижения в области образовательного менеджмента и маркетинга;

– необходимостью совершенствования образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании и недостаточностью научных, теоретических и практических исследований и разработок моделей образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании, отвечающих современным критериям и показателям;

– важностью внедрения в систему высшего образования современных систем образовательного менеджмента и маркетинга и недостаточной готовностью работников и научно-педагогического состава образовательных организаций к их применению.

Цель данной статьи заключается в исследовании содержания и сущности понятий образовательного менеджмента и маркетинга в историко-теоретическом аспекте.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– рассмотреть классификации подходов к определению «образовательный менеджмент» и «образовательный маркетинг»;

– выявить особенности инновационного подхода к рассмотрению данных понятий;

– дать определения инновационного менеджмента и инновационного маркетинга.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя общетеоретические методы познания (анализ, синтез, аналогия, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, систематизация, моделирование и др.); эмпирические методы (анализ источников, изучение результатов деятельности).

Научная новизна статьи определяется выявлением генезиса и состояния процессов образовательного менеджмента и маркетинга, уточнением содержания и сущности данных понятий в историко-теоретическом аспекте.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о сущности процессов образовательного менеджмента и маркетинга, выявлении особенностей инновационного подхода к рассмотрению данных понятий.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать его материалы при чтении спецкурсов по образовательному менеджменту и образовательному маркетингу при реализации высшего и дополнительного профессионального образования.

На наш взгляд, образовательный менеджмент и образовательный маркетинг важно исследовать во взаимосвязи, однако сначала следует рассмотреть генезис каждого из этих процессов [1–17].

Образовательный менеджмент является частным проявлением менеджмента, имеющего в своем генезисе несколько этапов развития: «от простого «механистического» к сложному «самоорганизационному», согласно развитию и представлению о менеджменте» [1].

В отечественной литературе встречаются работы, посвященные классификации подходов к определению «образовательный менеджмент». Так, в своей докторской диссертации П.А. Петряков выделяет следующие концепции и подходы: социологический, институциональный, процессный, дидактический, комплексный, подчеркивая, что все эти учения имеют общие черты, к которым относит «единство теории и практики управления, многоаспектность и междисциплинарность научных знаний, баланс гуманитарно-педагогической и экономической составляющих, обоснование необходимости создания пространства обучающейся организации, инновационный характер системы управления» [11, с. 6].

Мы считаем, что можно выделить также мотивационный, исследовательский, проектно-координационный, полисубъектный, полипарадигмальный подходы, а в качестве комплексного подхода – инновационный.

О.А. Новикова выделяет несколько этапов развития идей мотивационного подхода к образовательному менеджменту: ориентационный этап первоначального научного осмысления данной концепции (конец XIX – 10-е гг. XX вв.), этап адаптации и попыток использовать идеи теории мотивации в практике управления образовательным учреждением (20–50-е гг. XX в.), этап становления (60–80-е гг. XX в.), этапы актуализации (90-е гг. XX в.) и спецификации (конец XX – начало XXI в.), в настоящее время – технологизация с усилением практико-ориентированной направленности, индивидуализация [8], межнаучная и историческая преемственность.

Исследовательский подход в образовательном менеджменте также нашел свое место в педагогических исследованиях, рассматривающих образовательный менеджмент на примере различных образовательных организаций. Е.В. Давыткина на основе сравнения управленческой и исследовательской деятельности дает собственное определение исследовательского подхода в управлении образовательным учреждением, определяя его как «направление научного познания, в основе которого лежит рассмотрение управленческой деятельности, как специфического вида исследования, направленного на достижение целей [учреждения], посредством применения методов исследования для получения субъективно (объективно) нового результата» [5].

Одним из актуальных подходов в образовательном менеджменте называют проектно-координационный подход, определяя его как «метод организационной деятельности, направленный на преобразование действительности посредством скоординированной разработки и внедрения ряда проектов, объединенных общей целью» [15, с. 16].

И.М. Реморенко определяет полисубъектное взаимодействие как «форму взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и особый тип общности (образовательной экосистемы)» [13].

З.Л. Венкова выделяет три стадии социального партнерства, ссылаясь на труды предшественников: 1) взаимосвязь и взаимоотношения в организации образовательных контактов [4]; 2) сотрудничество, совместное решение субъектами конкретных задач и приобретение опыта совместной деятельности [4]; 3) партнерство как «высочайший уровень взаимоотношений в процессе достижения совместно поставленных целей, основанный на равноправии партнеров, толерантности, индивидуальной инициативе и добровольности принятия взаимных обязательств, равноответственности сторон за выполнение принятых обязательств» [2, с. 28].

Инновационный подход как перспективный и современный определяется многими учеными. Об инновационной стратегии управления образованием пишут Н.М. Полетаева, А.А. Симонова, О.Г. Старикова и др.

О.Г. Старикова считает реализацию инновационной стратегии, ее методологическое обоснование условием эффективности современного высшего образования [16].

А.А. Симонова называет определяющие готовность управляющей системы осуществлять инновационные процессы, следующие качественные изменения блоков систем управления: концептуальный; организационно-структурный; функционально-управленческий, технологический, личностно-профессиональный [15, с. 14–15].

Н.М. Полетаева рассматривает инновационный менеджмент, управление инновационной деятельностью.

В качестве рабочего определения образовательного менеджмента мы используем в своем исследовании следующее: образовательный менеджмент – это «комплекс принципов, методов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности» [7, с. 79].

Близка нам и трактовка образовательного менеджмента как «теории и практики управления образовательными системами с целью обеспечения конечного результата (становление, саморазвитие личности) на основании развития научно-педагогического потенциала, высокого качества образовательного процесса на пути преобразования системы от традиционного управления к самоорганизации» [1], данная Д.С. Бородаевой.

Инновационный образовательный менеджмент мы определяем вслед за Н.М. Полетаевой как «реализацию управленческих технологий, направленных на

обеспечение условий для поддержания готовности педагогов к инновационной деятельности и развития образовательного учреждения» [12, с. 108].

Рассмотрим инновационные походы к образовательному маркетингу.

Прежде всего, следует назвать работы Р.И. Сердюка, характеризующего особенности генезиса и проблематики отечественного вузовского маркетинга, И.А. Дониной, рассматривающей этапы становления концепции образовательного маркетинга, и Т.Н. Третьяковой, исследующей теорию и практику маркетинга в структуре непрерывного образования.

Р.И. Сердюк рассматривает усредненные функциональные модели высшего образования экономически развитых стран, таких как Германия, Великобритания, Франция, США и Япония. Показывает генезис отечественного вузовского маркетинга (повторяющего генезис маркетинга в России в целом): его развитие от концепции индустриализации и коллективизации (1920–1953 гг.), концепции построения социалистического общества (1950–1990 гг.) к концепции построения развитых рыночных отношений (1992 г. по настоящее время). Подчеркивает его отличие от западных моделей: «… по причине иных, чем на Западе, культурных норм, привычек и обычаев российского общества в сфере ее высшего образования обычно используются ранние концепции эволюционной теории маркетинга, которые редко приводят к ожидаемым вузами результатам в условиях формирующегося рынка покупателя вузовских услуг. Тем не менее есть все основания полагать, что меняющиеся условия внешней среды подготавливают почву для изменения внутривузовской среды, от которой лежит путь перехода к современным маркетинговым концепциям, согласно которым вузы должны сосредотачиваться на нуждах покупателя, а не своих нуждах, как сейчас» [14].

И.А. Донина выделяет три этапа развития идеи образовательного маркетинга в России: 1) (70–80-е гг. XX века) этап возникновения предпосылок для развития идей маркетинга в образовании, 2) (90-е гг. XX века) этап становления идей маркетинга в образовании, 3) (начало XXI века) этап концептуализации идей маркетинга в образовании [6].

Мы не согласны с отождествлением автором понятий маркетинг – менеджмент, но считаем справедливым вывод И.А. Дониной об эволюции образовательного маркетинга, сделанный на материале общеобразовательных учреждений, и возможность его применения и к образовательным учреждениям высшего образования, и к любой другой образовательной организации [6].

По мнению Т.Н. Третьяковой, критериями эффективности образовательного маркетинга в структуре непрерывного образования являются «степень сформированности основных направлений профессиональной подготовки; экономическая прибыльность образовательной деятельности; усложнение организационно-управленческой структуры образовательных субъектов; новизна образовательных услуг; конкурентоспособность и востребованность профессионально-обучающих программ» [17].

Кроме того, важно понимание специфики образовательного маркетинга, обусловленного спецификой самой образовательной услуги, к которой, по мнению Д.А. Голодока, можно отнести неприбыльность образовательных услуг, субъективность оценивания результата образования. Кроме того, особенностями образовательного маркетинга автор считает следующие 1) «предоставление образовательной услуги является форвардной операцией, ведь продают не столько услугу, сколько результат ее предоставления, который зависит не только от субъекта (производителя и реализатора образовательной услуги), но и от объекта (ученика, студента, слушателя), 2) образовательную услугу невозможно сохранять (с позиции производителя), 3) право собственности на образование не является определенным. Образование, с одной стороны, – собственность самого человека, а с другой – интеллектуальная собственность субъекта образовательной услуги (автора методики, учебного заведения, государства и т. д.)» [3]. Также к особенностям образовательных услуг исследователь относит «высокую себестоимость и относительную длительность производства» [3].

Под образовательным маркетингом мы будем понимать «оказание обучающимся образовательных услуг, передачу желаемых и необходимых знаний, умений и навыков (как по содержанию и объему, так и по ассортименту и качеству); производство и оказание сопутствующих ОУ, а также оказание воздействий, формирующих личность будущего специалиста; оказание информационно-посреднических услуг потенциальным и реальным обучающимся и работодателям, включая согласование с ними условий будущей работы, размеров, порядка и источников финансирования ОУ и др.» [9].

Под инновационным образовательным маркетингом вслед за А.Ю. Петровым, А.В. Лапшовой, М.В. Грининой мы понимаем такое оказание обучающимся инновационных образовательных услуг, при котором будет установлено «взаимодействие между функциональными подразделениями профессиональной образовательной организации, вовлеченными в развивающийся во времени инновационный процесс» [10, с. 120].

В заключение сделаем следующие выводы: образовательный менеджмент и образовательный маркетинг в высшем образовании будут эффективными, если будут комплексным, охватывать все процессы, реализуемые в образовательной организации, включая и совершенствование внутренней системы менеджмента качества, и разработку стратегии, миссии, плана развития образовательной организации, и внедрение инновационных технологий в образовательный и научный процессы, координацию работы структурных подразделений, совершенствование качества материально-технического и финансового сопровождения деятельности вуза, причем сам будет постоянно развиваться и совершенствоваться.

Библиографический список

1. Бородаева Д.С. *Исследование генезиса становления образовательного менеджмента в научной литературе*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-genezisa-stanovleniya-obrazovatelnogo-menedzhmenta-v-nauchnoy-literature
2. Венкова З.Л. Полисубъектный подход к организации образовательных инноваций: методологический и содержательный аспект. *Пермский педагогический журнал*. 2021; № 12: 26–30.
3. Голодок Д.А. *Особенности образовательного маркетинга и финансово-экономические основы управления образовательным учреждением*. Available at: https://specialitet.ru/lekcyi/pedagog/mo/lekcyy_modul_2_vopros_1.PDF
4. Грибоедова Т.П., Мешкова С.И. *Социальное партнёрство в образовании: теория, опыт, механизмы реализации:* учебно-методическое пособие. Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2008.
5. Давыткина Е.В. *Исследовательский подход в управленческой деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
6. Донина И.А. Становление и развитие идей маркетинга в образовании (историко-педагогический анализ). *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2014; № 6-1: 206–209.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Academia, 2005.
8. Новикова О.А. *Идеи мотивационного подхода к управлению образовательным учреждением в трудах отечественных педагогов XX века*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Available at: https://www.dissercat.com/content/idei-motivatsionnogo-podkhoda-k-upravleniyu-obrazovatelnym-uchrezhdeniem-v-trudakh-otechestv
9. Панкрухин А.П. *Маркетинг образовательных услуг*. Available at: https://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/1.htm
10. Петров А.Ю., Лапшова А.В., Гринина М.В. Инновационный маркетинг профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы. *Человек и образование*. 2016; № 4 (49): 117–120.
11. Петряков П.А. *Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в отечественной и зарубежной педагогике*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2013.
12. Полетаева Н.М. Инновационный менеджмент в образовательном учреждении. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2015; Т. 3, № 1: 108–114.
13. Реморенко И.М. Социальное партнерство в образовании: понятие и деятельность. *Новый город: образование для изменения качества жизни*. Москва; Санкт-Петербург: Югорск, 2003: 11–17.
14. Сердюк Р.И. Некоторые особенности генезиса и проблематики отечественного вузовского маркетинга. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16195
15. Симонова А.А. *Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Уфа, 2012.
16. Старикова О.Г. *Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Краснодар, 2011.
17. Третьякова Т.Н. *Теория и практика маркетинга в структуре непрерывного образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Челябинск, 2001.

References

1. Borodaeva D.S. *Issledovanie genezisa stanovleniya obrazovatel'nogo menedzhmenta v nauchnoj literature*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-genezisa-stanovleniya-obrazovatelnogo-menedzhmenta-v-nauchnoy-literature
2. Venkova Z.L. Polisub`ektnyj podhod k organizacii obrazovatel'nyh innovacij: metodologicheskij i soderzhatel'nyj aspekt. *Permskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 12: 26-30.
3. Golodok D.A. *Osobennosti obrazovatel'nogo marketinga i finansovo-`ekonomicheskie osnovy upravleniya obrazovatel'nym uchrezhdeniem*. Available at: https://specialitet.ru/lekcyi/pedagog/mo/lekcyy_modul_2_vopros_1.PDF

4. Griboedova T.P., Meshkova S.I. *Social'noe partnerstvo v obrazovanii: teoriya, opyt, mehanizmy realizacii:* uchebno-metodicheskoe posobie. Novokuzneck: MOU DPO IPK, 2008.
5. Davytkina E.V. *Issledovatel'skij podhod v upravlencheskoj deyatel'nosti rukovoditelya doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
6. Donina I.A. Stanovlenie i razvitie idej marketinga v obrazovanii (istoriko-pedagogicheskij analiz). *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2014; № 6-1: 206-209.
7. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Academia, 2005.
8. Novikova O.A. *Idei motivacionnogo podhoda k upravleniyu obrazovatel'nym uchrezhdeniem v trudah otechestvennyh pedagogov XX veka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Available at: https://www.dissercat.com/content/idei-motivatsionnogo-podkhoda-k-upravleniyu-obrazovatelnym-uchrezhdeniem-v-trudakh-otechestv
9. Pankruhin A.P. *Marketing obrazovatel'nyh uslug*. Available at: https://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/1.htm
10. Petrov A.Yu., Lapshova A.V., Grinina M.V. Innovacionnyj marketing professional'noj obrazovatel'noj organizacii kak otkrytoj obrazovatel'noj sistemy. *Chelovek i obrazovanie*. 2016; № 4 (49): 117-120.
11. Petryakov P.A. *Koncepcii i strategii obrazovatel'nogo menedzhmenta vuza v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogike*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2013.
12. Poletaeva N.M. Innovacionnyj menedzhment v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2015; T. 3, № 1: 108-114.
13. Remorenko I.M. Social'noe partnerstvo v obrazovanii: ponyatie i deyatel'nost'. *Novyj gorod: obrazovanie dlya izmeneniya kachestva zhizni*. Moskva; Sankt-Peterburg: Yugorsk, 2003: 11-17.
14. Serdyuk R.I. Nekotorye osobennosti genezisa i problematiki otechestvennogo vuzovskogo marketinga. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16195
15. Simonova A.A. *Innovacionno orientirovannaya podgotovka k pedagogicheskomu menedzhmentu v nepreryvnom professional'nom obrazovanii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Ufa, 2012.
16. Starikova O.G. *Sovremennye obrazovatel'nye strategii vysshej shkoly: poliparadigmal'nyj podhod*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2011.
17. Tret'yakova T.N. *Teoriya i praktika marketinga v strukture nepreryvnogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.04.23

УДК 37.026.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-104-106

Maksimova E.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov Military Order Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation (Saratov, Russia); Department of the English Language and Teaching Methods, Saratov State University (Saratov, Russia), E-mail: maksimolena@yandex.ru*

Tsentserya S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Head of Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov Military Order Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: tsentserya@mail.ru*

Pakhomova N.V.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy of the Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nata_kzn@mail.ru*

PECULIARITIES OF THE INDEPENDENT WORK OF CADETS UNDER THE COMPETENCE APPROACH TO EDUCATION. The article considers the independent work of cadets as a means of developing their life and professional competence. The difference of close in meaning concepts is shown: independent work, independent activity, educational autonomy. It is suggested that the independence of students can be characterized by the following criteria: students' motivation in education, their abilities to plan activities, to choose means of achieving goals, to self-evaluate. The characteristics of high, medium and low levels of independence are given. The importance and role of teachers in the organization and conduct of independent work by cadets is considered. It is noted that the functions of a teacher change from direct open management of students' activities to indirect hidden participation as a mentor, a source of support, a role-model. The authors conclude that in the implementation of the competence approach in education, independent work should be aimed at the formation of significant competencies among cadets – the ability to set a goal, plan its achievement, select optimal means, allocate time, etc. The teacher participates in the organization of independent work of cadets, and his functions vary from direct open management of students' activities to indirect hidden participation as a mentor, a source of support, an example.

Key words: **independent work, cadets, motivation, level of independence, competence, teacher-advisor**

Е.А. Максимова, *д-р пед. наук, доц., проф., Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, проф. Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: maksimolena@yandex.ru*

С.В. Ценцеря, *канд. пед. наук, зам. нач. каф. Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, E-mail: tsentserya@mail.ru*

Н.В. Пахомова*, канд. пед. наук, доц., ст. преп. кафедры педагогики Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail nata_kzn@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ОБРАЗОВАНИЮ

В статье рассматривается самостоятельная работа курсантов как средство развития жизненных и профессиональных компетенций. Показана разница содержательно близких понятий: самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, учебная автономия. Высказано предположение, что самостоятельность обучающихся может быть охарактеризована посредством следующих критериев: мотивация студентов к образованию, способности к планированию, к выбору средств достижения цели, рефлексии. Даны характеристики высокого, среднего и низкого уровней самостоятельности. Рассмотрено значение и роль преподавателей в организации и ведении самостоятельной работы курсантами. Отмечено, что функции преподавателя меняются от непосредственного открытого управления деятельностью обучающихся до опосредованного скрытого участия в качестве наставника, источника поддержки, примера. Авторы делают вывод о том, что при реализации компетентностного подхода в образовании самостоятельная работа должна быть направлена на формирование у курсантов значимых компетенций: умение ставить цель, планировать ее достижение, отбирать оптимальные средства, распределять время и т. д. Преподаватель участвует в организации самостоятельной работы курсантов, и его функции меняются от непосредственного открытого управления деятельностью обучающихся до опосредованного скрытого участия в качестве наставника, источника поддержки, примера.

Ключевые слова: **самостоятельная работа, курсанты, мотивация, уровень самостоятельности, компетенция, преподаватель-наставник**

Различные аспекты организации самостоятельной работы курсантов военных вузов разработаны на теоретическом и практическом уровнях и многократно становились предметом обсуждения на научных конференциях и в тезисах диссертационных исследований. Между тем актуальность данной проблематики сохраняется. В общем объеме учебного времени курсантов военных вузов на самостоятельную работу внеаудиторных занятий отводится не менее половины часов, предусмотренных для освоения образовательной программы по каждой дисциплине. То есть в образовательном стандарте заложено отношение к самостоятельной работе как к равнозначной аудиторной работе части учебного процесса. Однако практика показывает, что потенциал данного вида деятельности не раскрывается в полной мере, и зачастую самостоятельная работа курсантов ограничивается изучением конспектов лекций. Преподаватели также не всегда обращают внимание на воспитательное значение самостоятельной работы и ее возможности в развитии

компетенций, важных для профессиональной деятельности будущих офицеров [1–11].

Целью статьи является изучение возможности развития компетенций курсантов военных вузов посредством надлежащей организации их самостоятельной работы.

Для достижения данной цели авторы обозначили несколько взаимосвязанных задач:

– конкретизировать терминологию, связанную с разработкой проблемы организации самостоятельной работы обучающихся;

– охарактеризовать уровни самостоятельности обучающихся;

– определить условия эффективной самостоятельной работы и функции преподавателя в этом процессе.

При написании статьи авторы использовали совокупность теоретических методов (сравнительно-сопоставительный анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования) и практических методов научного познания (наблюдение за обучающимися в процессе их самостоятельной работы, уровневая дифференциация самостоятельности обучающихся).

Научная новизна статьи определяется взглядом на самостоятельную работу курсантов с позиции компетентностного подхода, что позволяет рассматривать ее не только как ресурс интеллектуального развития обучающихся, но и в аспекте формирования у них жизненных и профессиональных компетенций.

Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении терминологии, связанной с организацией самостоятельной работы обучающихся, и в дополнении научных представлений об уровнях самостоятельности. Практическая значимость предлагаемой работы состоит в том, что сформулированные характеристики высокого, среднего и низкого уровней самостоятельности обучающихся универсальны, не определяются преподаваемой дисциплиной и могут быть использованы в образовательном процессе преподавателями, интересующимися данной проблематикой.

Прежде чем рассматривать особенности самостоятельной работы обучающихся в контексте компетентностного подхода к определению результатов образования, определимся с ключевой терминологией. Анализ литературы показывает, что в проблемное и терминологическое поле самостоятельной работы входят понятия «самостоятельная работа», «самостоятельная деятельность», «автономность», «учебная автономия». Некоторые авторы разводят эти понятия, другие рассматривают их как синонимы. Так, в совместном исследовании Ю.Т. Захаровой и Г.А. Ивановой под самостоятельной работой понимают особый вид деятельности учащихся, отличительными признаками которого являются умение ставить цель, планировать, организовывать и рефлексировать ее поэтапное достижение, а также создавать образовательный продукт на основе субъектного опыта [6]. Обратим внимание, что авторы подчеркивают продуктивный характер самостоятельной работы, особо отмечают ее субъектную значимость.

Одновременно содержательно близкое определение также с акцентом на продуктивность и субъектную значимость другие авторы используют для обозначения автономности обучающихся: способность сознательного ведения образовательной деятельности, ее рефлексии и оценке, готовность к конструктивному взаимодействию в контексте данной деятельности и, что важно, ответственность за продукт образовательной деятельности [3].

Ю.А. Коноводова обращает внимание на неправомерность отождествления понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность». По ее мнению, работа связана с формой, а деятельность – с качеством активности обучающихся [8]. С другой стороны, В.В. Евсин и Р.В. Ковалев указывают, что любые виды самостоятельной деятельности обучающихся как с участием преподавателя, так и без него, как в аудитории, так и вне ее, способствующие освоению учебной дисциплины, являются их самостоятельной работой в широком смысле [5]. Б.М. Дзгоев и С.В. Ценцеря рассматривают погружение курсантов как субъектов образовательной деятельности в специально создаваемые педагогические условия, что позволяет осуществить практическую трансформацию их профессиональной компетентности на основе опыта самостоятельной образовательной деятельности [4]. Полагаем, что данные подходы следует конкретизировать в части вовлеченности преподавателей. Из самой цели написания статьи следует, что мы убеждены в необходимости участия преподавателя в самостоятельной работе курсантов. Но считаем, что оно должно быть скрыто, видимое присутствие преподавателей в организации, управлении, оценке результатов самостоятельной работы должно быть минимизировано. Это требование в еще большей степени актуализирует задачи определения места преподавателя в самостоятельной работе курсантов, выявления его функций и инструментов, используемых для их осуществления.

Б. Синклер, занимающийся проблемами учебной автономии, сформулировал ряд тезисов, характеризующий рассматриваемый педагогический феномен. В частности, он пишет, что автономия связана с готовностью учащихся брать на себя ответственность за результаты обучения; она определяется совокупностью личностных способностей, которые развиваются в образовательном процессе; она нестабильна и может иметь уровневую дифференциацию [9]. Полагаем, что выделенные характеристики в равной мере справедливы и по отношению к самостоятельной работе обучающихся. Тем более что разделение автономности и самостоятельности, по нашему убеждению, в значительной степени искусственное, вызванное погрешностями перевода. Зарубежные авторы используют термин *learner's autonomy*, что на русский язык можно перевести и как автономность обучающегося, и как самостоятельная работа обучающегося.

При использовании любого из упомянутых терминов определяется общая характеристика – все авторы отмечают необходимость развития самостоятельности обучающихся как их личностной характеристике, важной для формирования жизненных и профессиональных компетенций.

Самостоятельность обучающихся, как и другие характеристики образовательного процесса, может иметь разные проявления, разную степень выраженности. Согласно одному из подходов, уровень самостоятельности может быть определен по совокупности знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся. Авторы определяют и подробно характеризуют посредством этих критериев четыре уровня самостоятельности: исполнительный, недостаточный, эвристический, творческий. Они показывают, как изменяются показатели мотивационного, лингвистического (*примечание*: исследование проводилось со студентами, изучающими иностранный язык), метакогнитивного и информационного компонентов на каждом из уровней [6].

Полагаем, что полезно составить общее представление об уровнях самостоятельности студентов в образовательном процессе, вне зависимости от направления или специальности их подготовки. В этом случае следует опираться на критерии, общие в работах исследователей. Как показывает проведенный анализ, такими критериями являются мотивация студентов к образованию и совокупность способностей к планированию (целеполаганию), выбору средств достижения цели, рефлексии и оценке результатов образовательной деятельности. В соответствии с данными критериями самостоятельность студентов может быть низкого, среднего и высокого уровней.

Низкий уровень самостоятельности характеризуется внешней мотивацией курсантов к учебной деятельности, необходимостью стимулирования деятельности преподавателем. Обучающиеся также нуждаются в помощи в целеполагании и испытывают затруднения в выборе средств и способов достижения цели. Им требуется руководство преподавателя на всех этапах самостоятельной работы, и они полагаются на внешнюю оценку ее результатов.

На среднем уровне самостоятельности мотивация становится внутренней, но она неустойчива, и периодически обучающиеся нуждаются во внешнем стимулировании своей учебной активности. Они испытывают потребность в поддержке со стороны преподавателя в определении целей деятельности, но могут самостоятельно составить план ее достижения, выбрать оптимальные способы и средства работы. В целом курсанты готовы к самооценке результатов своей деятельности, однако нуждаются в подтверждении ее объективности.

Для высокого уровня самостоятельности курсантов характерна их устойчивая внутренняя мотивация, способность к самостоятельному определению цели деятельности, к ее организации: составлении программы действий, выбору наиболее эффективных средств ее реализации. Обучающиеся обладают развитыми рефлексивными способностями и умеют объективно оценивать результаты своей деятельности.

Представленная характеристика уровней самостоятельности свидетельствует не только о приобретении курсантами компетенций, необходимых для учебной и будущей профессиональной деятельности (целеполагание, составление программы действий, выбор способов оптимального достижения цели и т. д.), но и об изменении функции преподавателя, его роли в подготовке, организации, реализации и оценке результатов самостоятельной работы обучающихся.

Далее рассмотрим значение и роль преподавателей в организации и ведении самостоятельной работы курсантами.

И.Н. Иванцов, А.В. Рыцарев, А.А. Аширов отмечают, что традиционно роль преподавателя состоит в рекомендации литературы для занятий и проведении консультаций. Авторы разработали серию практико-ориентированных рекомендаций к подготовке и проведению консультаций. В частности, они отметили, что педагогу не стоит давать ответы на все возникающие у обучающихся вопросы по содержанию изучаемых дисциплин, но необходимо максимально подробно отвечать на вопросы, связанные с организацией самой работы [7]. Считаем такой подход справедливым и обоснованным и вместе с тем отмечаем, что одной из ключевых компетенций для современного человека является самостоятельность в принятии решений, в том числе связанных с организацией и ведением профессиональной деятельности. Поэтому преподавателю не следует настойчиво рекомендовать оптимальный режим работы, напоминать о необходимости регулярных занятий и т. д., но стоит поощрять познавательную активность обучающихся, стимулировать их участие в разных видах учебной деятельности, в заинтересованном освоении профессионального опыта.

Не стоит также забывать о межличностном взаимодействии с преподавателем как мотивирующем факторе в организации самостоятельной работы курсантов. Когда преподаватель является для них примером в своем отношении к профессиональному долгу и должностным обязанностям, в мировосприятии, во взаимодействии, его личностное обращение к курсантам, консультации и поддержка оказывают сильное влияние на мотивацию обучающихся и в конечном счете – на результативность их учебной деятельности.

В исследованиях многих авторов обращается внимание на необходимость целенаправленного создания условий для развития самостоятельности и повышения эффективности самостоятельной работы обучающихся. Так Н.И. Аршинова выделяет три ключевых условия: 1) установление личностно ориентированных, равно активных отношений субъектов образовательного процесса, 2) формирование у студента позиции «Я – учитель» по отношению к себе и своему обучению, 3) умение обучающегося отбирать средства достижения поставленных целей, оптимальные его индивидуальным способностям и возможностям [1].

В.В. Евсин и Р.В. Ковалев приводят ряд убедительных аргументов в пользу того, что эффективная самостоятельная работа возможна лишь при условии устойчивой и личностно значимой мотивации. В частности, они перечислили сильные мотивирующие факторы, которые могут быть использованы педагогами в организации самостоятельной работы курсантов: осознание пользы выполняемой работы для себя и для окружающих, участие в различных видах деятельности под руководством педагогов (методической, научной, проектной и т. д.), в командной разработке высокоинтеллектуального продукта (учебном пособии, курсе лекций, научной статьи для журнала и т. д.) [5].

М.Н. Берулава в контексте задач гуманизации образования обозначил ряд условий, способствующих воспитанию самостоятельной автономной личности. Среди них следующие: субъектное отношение к обучающимся; стимулирование процессов самообучения и самовоспитания; разработка новых учебных технологий, вариативных и оптимальных ведущим способам освоения информации [2].

Б. Синклер, намечая подходы к развитию самостоятельности, обращает внимание на необходимость целенаправленного создания ситуаций, в которых учащиеся вынуждены принимать сознательные решения, причем эти ситуации должны выходить за границы классной комнаты – в противном случае будет иметь место не более чем привычный формат самостоятельного выполнения заданий на занятии. Подчеркивается важность поощрения преподавателем независимости обучающихся. При этом, однако, педагог прямо указывает на то, что абсолютная автономия является недостижимой целью [9].

Из изложенного выше следует вывод. При компетентностном подходе к образованию самостоятельная работа направлена на формирование у курсантов значимых компетенций – ставить цель, планировать ее достижение, отбирать оптимальные средства, распределять время и т. д. Преподаватель участвует в организации самостоятельной работы курсантов, и его функции меняются от непосредственного открытого управления деятельностью обучающихся до опосредованного скрытого участия в качестве наставника, источника поддержки, примера. Преподавателям также необходимо повышать уровень своей компетентности в вопросах воспитания курсантов, в том числе в организации их самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Аршинова Н.И. К вопросу об автономности и самостоятельности субъекта учебной деятельности и некоторых путях их развития. *Вестник КГУ*. 2007; № 1: 35–38.
2. Берулава М.Н. Гуманизация современного образования. *Образовательные науки и психология.* 2016; № 3 (40): 45–56.
3. Голошумова Г.С., Чернова О.Е., Тимиров Ф.Ф., Ежов К.С. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 8: 27–32.
4. Дзгоев Б.М. Педагогические условия формирования опыта самостоятельной образовательной деятельности курсантов ВООВО войск национальной гвардии Российской Федерации. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 76-4: 105–108.
5. Евсин В.В., Ковалев Р.В. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы курсантов. *Специальная техника и технологии транспорта*. 2020; № 6 (44): 250–254.
6. Захарова Ю.Т., Иванова Г.А., Протопопова Т.А., Сидорова Л.В. К вопросу об уровнях самостоятельности студентов в процессе изучения иностранных языков в неязыковом вузе. *Гуманизация образования.* 2017; № 3: 16–25.
7. Иванцов И.Н., Рыцарев А.В., Аширов А.А. Руководящая роль преподавателя в организации самостоятельной работы курсантов. *Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения:* военно-научный журнал. 2015; № 2 (36): 223–226.
8. Коноводова Ю.А. Отличие самостоятельной деятельности учащихся от самостоятельной работы учащихся. *Проблемы и перспективы развития образования*. Пермь: Меркурий, 2011: 173–176.
9. Sinclair B. Learner autonomy: The next phase? *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Longman. 2000: 4–14.
10. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва: РосНОУ, 2022.
11. 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.

References

1. Arshinova N.I. K voprosu ob avtonomnosti i samostoyatel'nosti sub`ekta uchebnoj deyatel'nosti i nekotoryh putyah ih razvitiya. *Vestnik KGU*. 2007; № 1: 35-38.
2. Berulava M.N. Gumanizaciya sovremennogo obrazovaniya. *Obrazovatel'nye nauki i psihologiya*. 2016; № 3 (40): 45-56.
3. Goloshumova G.S., Chernova O.E., Timirov F.F., Ezhov K.S. Formirovanie avtonomnosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 8: 27-32.
4. Dzgoev B.M. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya opyta samostoyatel'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti kursantov VOOVO vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76-4: 105-108.
5. Evsin V.V., Kovalev R.V. Rol' prepodavatelya v organizacii samostoyatel'noj raboty kursantov. *Special'naya tehnika i tehnologii transporta*. 2020; № 6 (44): 250-254.
6. Zaharova Yu.T., Ivanova G.A., Protopopova T.A., Sidorova L.V. K voprosu ob urovnyah samostoyatel'nosti studentov v processe izucheniya inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2017; № 3: 16-25.
7. Ivancov I.N., Rycarev A.V., Ashirov A.A. Rukovodyaschaya rol' prepodavatelya v organizacii samostoyatel'noj raboty kursantov. *Nauchnyj vestnik Vol'skogo voennogo instituta material'nogo obespecheniya:* voenno-nauchnyj zhurnal. 2015; № 2 (36): 223-226.
8. Konovodova Yu.A. Otlichie samostoyatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya ot samostoyatel'noj raboty uchaschihsya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*. Perm': Merkurij, 2011: 173-176.
9. Sinclair B. Learner autonomy: The next phase? *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Longman. 2000: 4-14.
10. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij.* Moskva: RosNOU, 2022.
11. 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.

Статья поступила в редакцию 14.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-106-109

Osipova I.A., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: IAOsipova@fa.ru

THE ISSUE OF TOPICALITY OF ROLE-PLAY GAMING AS A POSSIBLE AND EFFECTIVE METHOD OF BOOSTING BACHELOR STUDENTS LANGUAGE LITERACY. The article concentrates on the issue of the use of role-plays, which is considered a most popular tool to master professional English vocabulary and assist bachelor students in overcoming the fear of expressing their thoughts in the English language, using improper vocabulary and making grammar mistakes. The author focuses her attention on the preliminary stage of preparing a role-play, at which undergraduates work on narrow focuses material on management, economics or finance, which is the basis of their future profession. The paper demonstrates a possible example of exercise, intended to help memorize the information and the required vocabulary for the undergraduates participating in the role-play to use at the seminar. The author highlights the effectiveness of the role-play gaming method, as it results in boosting students' motivation and communication on hot topics of economics finance and management.

Key words: **non-linguistic university, role-play gaming, financial focus, economics, communicative skills, professional language, innovative methods**

И.А. Осипова*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва,*
E-mail: IAOsipova@fa.ru

К ВОПРОСУ О РОЛЕВОЙ ИГРЕ КАК ВОЗМОЖНОМ И ЭФФЕКТИВНОМ МЕТОДЕ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

В данной статье автор сосредотачивает свое внимание на использовании ролевых игр, которые постулируются как наиболее популярный инструмент, используемый преподавателями высшей школы для того, чтобы помочь студентам овладеть иноязычной лексикой специальности. Автор также подчеркивает, что ролевые игры могут помочь студентам бакалаврам преодолеть страх выражать свои мысли на иностранном языке, страх использовать неправильную лексику и допущения грамматических ошибок. Автор сосредотачивает свое внимание на подготовительном этапе подготовки к ролевой игре, в процессе которого студенты младших курсов работают над узкоспециализированным материалом по менеджменту, экономике или финансам, то есть в рамках тех областей знаний, которые являются основой их будущей профессии. Автор также демонстрирует возможный пример упражнения, которое намерено помочь запомнить информацию и лексику, требуемую студентам младших курсов для применения в ролевых играх на конкретном семинаре. Автор подчеркивает, что метод ролевых игр считается эффективным, так как он приводит к повышению мотивации студентов и их готовности обсуждать злободневные вопросы экономики, финансов и менеджмента.

Ключевые слова: **неязыковой вуз, ролевая игра, финансовая направленность, экономика, коммуникативные навыки, язык специальности, инновационные методы**

Возрастающий темп жизни, появление новых технологий приводят к назревшей необходимости изменять многое в области образования. Преподаватели хотят опробовать новые методики и увидеть результаты того, чем могут обернуться новые подходы в обучения на практике, соответственно, множество инновационных технологий, примерами которых являются компьютерные и игровые, называют в качестве приоритетных при организации процесса обучения иностранному языку в вузе. Инновационные процессы, модели в образовании появляются вполне естественно в силу развития общества, появления новых требований к образованию из-за того, что меняется характер взаимодействия педагогической науки и практики образования [1–10]. Инновационные методы и подходы к образованию нацелены на то, чтобы сделать взаимодействие педагога и студента более динамичным и результативным. В свою очередь, заинтересованность студентов в дальнейшем продвижении по карьерной лестнице и приобретении новых личностных и профессиональных качеств, что может привести к формированию харизматичных, знающих и полномочных специалистов в сфере их профессиональной деятельности, подталкивает преподавателей высшей школы к поиску действенных новых методов, способных заинтересовать студентов в учебном процессе. Одним из таких методов может служить ролевая игра, поскольку она основана на практике говорения, а также предполагает усвоение языкового материала в активном поиске решения проблемы в процессе полемики нескольких участников деловой игры.

Целью настоящего исследования является намерение проиллюстрировать то, что такие педагогические технологии, как ролевые игры, по-прежнему сохраняют актуальность и остаются злободневными в силу того, что их потенциал достаточно велик – это и возможности повысить уровень мотивации, и создать атмосферу активного поиска и творчества, а также запомнить и отработать большой спектр лексических единиц, заранее отобранных преподавателями. Достичь этой цели возможно путем решения следующих задач:

– показать, что интерес к методам ролевой игры как средству работы над языковым материалом довольно высок и актуален;

– проанализировать особенности метода работы над ролевыми играми со студентами вуза и отметить принципы и приемы, характерные для работы преподавателей высшей школы;

– обосновать значимость технологии ролевой игры для студентов экономических неязыковых вузов.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу того, что повторяющиеся и неутихающие дискуссии представителей высшей школы на тему, как и на каких обучающих этапах целесообразно и более эффективно применять методы ролевых игр, а также какие этапы уместно включать как подготовительные к ролевой игре, подталкивают преподавателей иностранного языка и методистов в данной области развивать полемику по данной теме и находить новые аспекты освещения этой методики.

Научная новизна исследования заключается в том, что в данной статье произведен анализ применения ролевых технологий на примере работы со студентами экономических специальностей неязыкового вуза.

Значимость данного исследования для практики состоит в том, что полученные умозаключения уместно будет применить на семинарах в неязыковом вузе в попытках помочь студентам совершенствовать уровень языковой грамотности, а также овладеть более широким диапазоном лексических оборотов.

Теоретическая значимость работы может быть подтверждена тем, что в статье охвачены идеи, затрагиваемые многими специалистами в сфере педагогики и преподавателями вузов, которые стремятся совершенствовать приемы работы с текстовым материалом по узким специальностям на иностранном языке. Также важным может показаться то, что в статье еще раз отмечена необходимость поэтапной подготовки студентов к работе над ролевой игрой и актуальность использования дополнительных текстовых материалов по узкоспециализированным предметам как источников знаний, необходимых будущим специалистам для проведения качественного и всестороннего грамотного анализа предмета исследования.

В силу того, что студенты заинтересованы в том, чтобы их общение на иностранном языке было беглым, и спонтанность иноязычной речи не представлялась неисполнимой задачей, преподаватели нелингвистических вузов Российской Федерации стараются выстраивать порядок подачи материала на семинарах по изучению иностранного языка так, чтобы в ходе работы над языком специальности внимание было сосредоточено на совершенствовании грамматики, лексики специальности, а также не следует забыть о необходимости оттачивать обычную разговорную лексику, без знания которой участие студентов в обсуждении тем специальности на иностранном языке будет казаться сложным делом. И для преподавателей вуза финансово-экономического профиля, в котором программы предусматривают охват материала исключительно в рамках узкоспециализированных дисциплин, одним из наиболее благоприятных и возможных вариантов добавить иностранные слова общего обихода в содержание семинаров служит организация занятий с учетом ролевых игр и кейсов, являющихся полезными видами работы над иностранным языком и предполагающих довольно длительную коммуникацию на самую широкую тематику.

Когда речь идет о практике обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе, тематика изучаемых проблем обусловливаться программой вуза, и, соответственно, набор лексики будет в большей степени определяться характером специальности, в которой совершенствуются и которую приобретают студенты данного курса, и лексические обороты, и фразовые глаголы строго привязаны к диапазону тем специальности студентов. Поэтому преподаватели при отборе ситуаций ролевых игр ориентируются на ограниченный ряд проблем и предметов обсуждения.

Вопрос значимости ролевой игры не остается без внимания многих специалистов в области педагогики и методологии, поскольку аспекты игровой деятельности весьма важно учитывать при работе с аудиторией, перед которой стоит цель преодолеть языковой барьер и повысить беглость говорения на иностранном языке. В данном случае уместно включать ролевые игры в практику работы над лексикой и грамматикой в силу того, что в процессе коммуникации быстрее активируются мысленные процессы и повышается мотивация и увлеченность студентов процессом освоения новой лексики и составления объемных монологов и диалогов на иностранном языке. Игровые методы не без основания считаются одним из наиболее эффективных средств развития коммуникативных навыков, характеризующиеся высокой эффективностью по сравнению с традиционными методами преподавания, отличающимися своей монотонностью. Здесь можно задаться вопросом и поспорить, уместно ли полностью отказываться от методов предшественников коммуникативной методики в области преподавания. Поскольку бытуют мнения, согласно которым запрос современного поколения студентов, нетерпеливых, скептичных, стремящихся быстро достигать поставленных перед ними целей, направлен на поиск методов учебной работы, в котором уместна активная деятельность, постоянная смена видов упражнений, готовность к мозговому штурму и максимальная приближенность учебных ситуаций к аутентичным и к тем, в которые студенты могут окунуться в рамках рабочих ситуаций. И данные доводы будут вескими в полемике с целью оправдать максимальное и систематическое использование игровых технологий в освоении новых лексем, грамматических оборотов, а также в оттачивании практики говорения на иностранном языке. Но нельзя отрицать и то, что, признавая правильность и небезосновательность подобных убеждений, невозможно признать верным полный и бесповоротный отказ от практик работы над совершенствованием уровня иноязычной речи с использованием привычных и давно учредившихся в профессиональной практике методов работы с текстами, отработкой речевых конструкция в диктантах, в упражнениях на подстановку и формулировку и закрепление новых языковых элементов с помощью выстраивания своих речевых моделей и высказывания по представленным в учебниках образцам. То есть не представляется возможным полный переход к коммуникативным методам от ранее используемых методов системного подхода к изучению иностранного языка.

Ролевая игра становится излюбленным методом работы как студентов, так и преподавателей, поскольку она позволяет дискутировать на уже изученные темы, а также заставляет студентов задуматься над тем, как можно ответить и

реагировать на те или иные вопросы, исходя из уже закрепленного на предыдущих семинарах языкового материала.

Но не всегда работа студентов и преподавателя над ролевой игрой проходит ровно и спокойно по уже закрепленному, опробованному в практике преподавания сценарию. Для специалистов в области педагогики не является секретом то, что даже при наличии смешанных групп, в которых наличествуют студенты с элементарным уровнем владения языком, средним уровнем и более продвинутым, всегда будут присутствовать студенты, которым при подготовке к ролевой игре потребуется значительно большая помощь и более долгий срок подготовки к представлению своих ролей перед аудиторией. Соответственно, преподаватель должен учитывать то, что при подготовке к проигрыванию в аудитории ролевой игры он должен смодулировать работу над материалом в несколько этапов. Этапы работы над ролевой игрой могут включать отработку необходимой лексики, и происходить это может как в процессе выполнения упражнений на подстановку лексики, ответов на вопросы с употреблением выученной лексики, так и путем составления небольших диалогов по заданной теме с целью отработать усвоенные лексические обороты, а также научиться применять вводные связующие фразы, придающие беседе слаженность и вежливость. Поскольку речь идет о работе над ролевыми играми в неязыковом вузе, темы ролевых игр могут охватывать не проблемы повседневной жизни, молодежные проблемы или вопросы социального характера, а, скорее всего, будут связаны с вопросами политического, экономического и делового характера. Дискуссионные темы, которые могут найти отражение в спектре ролевых игр на семинарах в экономическом вузе, затрагивают вопросы экономического роста, специфику распределения власти в компании, способы управления рисками в компании и многие другие. Как можно увидеть из небольшого перечня тем, интерес обучающихся будут заострен на специфике управления бизнесом.

Необходимо вспомнить, что работа над ролевой игрой начинается в аудитории с предварительных обсуждений уже изученных тем или с проработки упражнений по ним, и происходит это потому, что неотъемлемым условием подготовки к проведению ролевой игры служит этап закрепления ранее изученной лексики и анализ узконаправленного материала специальности студентов, который будет составлять содержательное наполнение ролевой игры. Работа над ролевой игрой проходит ряд этапом подготовки к ней. И эти этапы предполагают накопление новой информации по изученному предмету и проработку лексико-грамматического контента, используемого на этом промежутке обучения. В числе предлагаемых упражнений и видом учебных работ, предваряющих демонстрацию ролевой игры уже в подготовленном варианте, могут быть, как было отмечено выше, упражнения на подстановку необходимой для запоминания лексики, ответы на вопросы по тематике, направленные на закрепление в памяти информации по предмету, который будет составлять главный вектор развития дискуссии в ролевой игре. Также студенты могут отдельно проработать диалоги по теме ролевой игры, что приведет к повышению беглости в использовании речевого материала при финальном представлении ролевой игры в аудитории. Одним из примеров подобного диалога, который может быть представлен как тренировочный перед составлением ролевой игры на тему антикризисного управления, послужит следующий диалог:

– A: Hi! I know you are a major in management and I would like you to explain the difference between crisis management and risk management.

– B: Hi! Surely, I agree to help you. Crisis management deals with threats before they have occurred, unlike risk management that assesses potential threats.

– A: Well, now I see the difference. So, judging from this definition we may say that risk managers design strategies to prevent and mitigate risks and to control threats. Am I right?

– B: Definitely! To prevent and mitigate risks managers must develop plans and design strategies that will help the company to deal with risks.

– A: If we are speaking about risks, can you tell me what factors impact risks and what risks stem from?

– B: Risks could stem from such factors as financial uncertainty, legal liabilities, management errors, as well as accidents and natural disasters. Moreover, I would like to say that there are techniques which may assist the company to identify what types of risk may entail most serious threats. In this case managers have to identify unique vulnerability and determine the way to mitigate the risk.

– A: Do you mean risk management standards? As far as I have understood, the risk managers have to identify the opportunities of potential risk and analyze what negative influence the risk may entail for the particular project or process, they also analyze different types and instances of risk, and its overall consequences. And after that risk managers can decide whether the risk is acceptable and whether the company is willing to take it on based on its risk appetite.

– B: Right you are! Companies assess the types of risk that occur rather often and that we call the highest-ranked risks, at the second stage the managers of such companies develop a plan which is designed to alleviate the risk by means of specific risk controls. They develop plans how to mitigate prevent risks, they also develop contingency plans.

– A: What external regulations and laws are the most beneficial for the companies to follow not to suffer losses?

– B: To begin with, I'd mention risk avoidance. The strategy which will help managers to deflect possible disruptive events is risk avoidance strategy. It is applied to prevent the disruptive consequences which can be the result of a damaging event. Sometimes the managers of the company may agree tat the risk is worth sharing among several business departments or with a business partner. We even know the cases, when the managers admit that the risk is worth retaining it and do nothing to alleviate the risk.

– A: I see what you mean. Companies sometimes may arrive at the solution to keep a particular percentage of risk when an anticipated profit of the project exceeds the costs and the damage to the company which may be resulted from errors in management of the company.

– B: Definitely! Sometimes companies may take the decision not to mitigate the risk and deal with its consequences afterwards. Companies must try to alleviate the biggest risks and meet compliance guidelines.

– A: Thank you for clarifying the matter. You helped me a lot.

– B: Thank you for a fruitful discussion

Такой диалог может быть представлен после прочтения и проведения анализа текста на тему «Управление рисками в корпорации», а также после работы с упражнениями по такой же теме, поскольку все это даст студентам возможность ознакомиться с новой лексикой по предмету и отработать ее в упражнениях. И только после этого им будет поставлена задача составить свой диалог, включающий максимально возможное число лексических единиц, усвоенных на предыдущих занятиях.

Уже при представлении своих ролей в аудитории студенты выполняют различные виды деятельности, а именно – воспроизводят по памяти текстовые куски, анализируя их и снабжая личными комментариями, формулируют вопросы к другим участникам ролевой игры, провоцирующие последних к активной дискуссии с элементами анализа, на поиск собственных оценок обсуждаемого материала, и все это служит побудительным мотивом, а также хорошим средством преодоления языкового барьера и страха развивать свои высказывания на иностранном языке. Таким образом, мы может сказать, что ролевая игра является уместным и действенным механизмом работы над иноязычной речью.

Многие могут задаться вопросом: почему растет популярность применения ролевых игр на семинарах со студентами вузов? И ответом на такой вопрос послужат слова о том, что ролевая игра позволяет на уже отработанном языковом материале спроецировать симулятивные ситуации так, что студентам будет интересно полемизировать друг с другом, спорить и выдвигать свои аргументы по обсуждаемой проблемной ситуации, помимо этого, студентам будет важно и интересно придумать возможные интересные и грамотные варианты выстраивания иноязычной речи так, чтобы озвученные ими в аудитории доводы были уместны0 по форме и содержанию и отвечающими требованиям и критериям составления ролевой игры. То есть можно признать то, что в процессе придумывания ролей и поиска хорошего и уместного языкового наполнения содержания ролевой игры студенты забывают о языковом барьере и боязни неправильно сформулировать тезис на иностранном языке, а также боязни допустить грамматическую ошибку, что, в свою очередь, ведет к страху говорения на иностранном языке и созданию языкового барьера. И ролевая игра как раз служит таким действенным механизмом, которые дает студентам возможность забыть страх неправильно употребить ту или иную лексему или грамматический оборот и сосредоточить свое внимание только на том, чтобы емко, убедительно и по теме сформулировать довод, который будет уместным привести в подтверждение своего высказывания в процессе полемики в ходе проигрывания ролевой игры. Таким образом, ролевая игра значительно поможет студентам в преодолении языкового барьера и продвижении вперед на пути повышения беглости говорения на иностранном языке.

Специалисты отмечают также и положительное психологическое влияние процесса ролевой игры на эмоциональное настроение студентов. Цель повышения мотивации посредством методов ролевой игры оправдана и тем, что имеется возможность заинтересовать студентов постановкой проблемы, то есть умение преподнести ситуацию ролевой игры так, чтобы она оказалась увлекательной, живой, задела бы студентов и заставила спорить на данную тему, приводит к тому, что обучающиеся начинают искать и подбирать речевой материал для представления в ролевой игры, не замечая трудностей и количества потраченного времени. Тем самым студенты получают удовольствие от процесса работы с текстовыми материалами – со справочниками, словарями, монографиями или периодическими изданиями. И усвоение лексического материала происходит гораздо легче. Мотивация, иными словами, является неким пусковым механизмом, который способен повысить самооценку, заставить работать с интересов и полной отдачей, раскрепощенно и серьезно.

Подытоживая продемонстрированный в статье материал, можно прийти к заключению, что ролевая игра представляет собой удачный и действенный метод, помогающий не только нарастить темпы освоения и запоминания лексики и преодолеть трудности в закреплении грамматических конструктов, но и является тем важным инструментом, который положительно влияет на эмоциональное состояние студентов и приводит к тому, что освоение иноязычной речи становится интересным и захватывающим внимание процессом.

Библиографический список

1. Андреева А.И., Гозалова М.Р., Лосева Е.С. Возможности «Blended Learning» в системе российского высшего образования. *European Social Science Journal*. 2016; № 3: 210–216.
2. Артемьева О.А., Макеева М.Н. *Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности*. Тамбов: ТГТУ, 2007.
3. Бедрина В.В., Петрова Е.И., Тарасова Е.Ю., Смирнова Н.А. Ролевые игры как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2015; № 2 (2): 94–103.
4. Валеев А.А., Кондратьева И.Г. Методические проблемы обучения иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации. *Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования*: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. 2014: 536–543.
5. 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.
6. Ильинова Е.В. Использование коммуникативного метода (игр) при обучении иностранному языку. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета.* 2015; № 11: 338–343.
7. Ковалевская Е.В. *Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков).* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2000.
8. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. *Обучение иностранным языкам в школе и вузе*. Санкт-Петербург: Каро, 2001: 110–118.
9. Шайхисламова Л.Ф. Ролевые игры на основе информационно-коммуникационных технологий в обучении диалогической речи студентов неязыковых вузов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 2-1 (54): 201–204.
10. Tompkins P.K. Role Playing/Simulation. *The Internet TESL Journal*. 1998; Vol. IV, № 8. Available at: http://itesli.org/

References

1. Andreeva A.I., Gozalova M.R., Loseva E.S. Vozmozhnosti «Blended Learning» v sisteme rossijskogo vysshego obrazovaniya. *European Social Science Journal*. 2016; № 3: 210-216.
2. Artem'eva O.A., Makeeva M.N. *Sistema uchebno-rolevyh igr professional'noj napravlennosti*. Tambov: TGTU, 2007.
3. Bedrina V.V., Petrova E.I., Tarasova E.Yu., Smirnova N.A. Rolevye igry kak faktor formirovaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij. *`Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU*. 2015; № 2 (2): 94-103.
4. Valeev A.A., Kondrat'eva I.G. Metodicheskie problemy obucheniya inostrannomu yazyku v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. *Inostrannye yazyki v sovremennom mire: infokommunikacionnye tehnologii v kontekste nepreryvnogo yazykovogo obrazovaniya*: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 536-543.
5. 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.
6. Il'inova E.V. Ispol'zovanie kommunikativnogo metoda (igr) pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2015; № 11: 338-343.
7. Kovalevskaya E.V. *Genezis i sovremennoe sostoyanie problemnogo obucheniya (obschepedagogicheskij analiz primenitel'no k metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov).* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
8. Komarova Yu.A. Ispol'zovanie uchebnyh igr v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Obuchenie inostrannym yazykam v shkole i vuze*. Sankt-Peterburg: Karo, 2001: 110-118.
9. Shajhislamova L.F. Rolevye igry na osnove informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v obuchenii dialogicheskoj rechi studentov neyazykovyh vuzov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2015; № 2-1 (54): 201-204.
10. Tompkins R.K. Role Playing/Simulation. *The Internet TESL Journal*. 1998; Vol. IV, № 8. Available at: http://itesli.org/

Статья поступила в редакцию 14.04.23

УДК 811: 378 (045)

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-109-113

Blagodeteleva N.K., *senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Blagodeteleva@bk.ru*

TRENDS AND PROSPECTS OF USING MODERN VR TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM. The article reflects the current trends in the development of virtual technologies in the higher education system of Russia, particularly, in foreign language education. Virtual reality technology is very popular due to the fact that it allows making the education process more visual and exciting. In the article, the researcher analyzes the current state of virtual technologies in order to introduce these technologies for foreign language education at the university. The work shows that the first inventions in virtual reality have been developed since 1957 and they continue to develop with unhurried steps throughout the entire period. In the 1990s, this technology began to be used in the gaming industry, and 15 years later, the first educational projects began to appear. Since the launch of Oculus VR, the industry has received a new round of development. Having analyzed the demand for these technologies, the author reports that the use of virtual reality is a promising direction.

Key words: **virtual reality, higher education, teaching foreign languages, virtual online platform, e-learning**

Н.К. Благодетелева, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Blagodeteleva@bk.ru*

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Данная статья отображает современные тенденции развития виртуальных технологий в системе высшего образования России, в частности, в иноязычном образовании. Технология виртуальной реальности пользуется огромной популярностью благодаря тому, что позволяет сделать процесс образования более наглядным и увлекательным. В настоящей статье мы провели анализ современного состояния виртуальных технологий с целью внедрения данных технологий для иноязычного образования в вузе. Отметили, что первые изобретения в виртуальной реальности разрабатывались с 1957 г. и продолжают неспешными шагами развиваться на протяжении всего периода. В 1990-е годы эту технологию начали применять в игровой индустрии, а спустя 15 лет стали появляться первые образовательные проекты. С момента выхода на рынок Oculus VR индустрия получила новый виток развития, на этот раз очень бурного. Проанализировав востребованность данных технологий, мы можем утверждать, что использование виртуальной реальности является перспективным направлением.

Ключевые слова: **виртуальная реальность, высшее образование, иноязычное образование, виртуальная онлайн платформа, электронное обучение**

Актуальность рассматриваемого направления обусловлена быстрым развитием технологий виртуальной реальности/virtual reality (далее – VR) и их активным применением в образовании и во всех областях инженерии и технологии.

Отправной точкой в создании VR-технологий можно считать первый стереоскоп, разработанный Чарльзом Уинстоном в 1837 г. Данное устройство представляло собой невероятно примитивную двухлинзовую камеру. Камера напоминала очки, которые позволяли рассматривать плоское изображение, видя его

объемным. Для стереоскопов были придуманы стереокарточки. Они служили тем самым рассматриваемым изображением.

В своих исследованиях проблеме применения VR-технологий, а именно – общетеоретическим и практическим вопросам изучения VR-технологий в иноязычном образовании посвящены немногие работы, т. е. степень научной разработанности невысокая. Среди существующих можно выделить таких авторов, как М.А. Фомин, Н.Е. Садовиков, В.И. Жидков «Потенциал технологии виртуальной реальности при изучении иностранного языка» [1], А.А. Вавакина, Д.В. Рыжов «Перспективы внедрения технологий виртуальной и дополненной реальности в сферу образования» [2], В.В. Денисенко, М.А. Кораблин, К.С. Клименко «Образование в виртуальной реальности» [3], М.А. Саидов «Применение технологий виртуальной реальности в образовании» [4], Т.И. Краснова «Потенциал иммерсивной виртуальной реальности в обучении иностранным языкам» [5].

Целью настоящей статьи является изучение тенденций и перспектив использования современных VR-технологий в иноязычном образовании в системе высшего образования России. Объектом исследования выступает система иноязычного образования в российских вузах.

Для раскрытия цели поставлены следующие задачи:

- проанализировать современное состояние VR-технологий как за рубежом, так и в России;
- изучить примеры использования VR-технологий в отечественной системе иноязычного образования;
- выявить недостатки применения VR-технологий в иноязычном образовании;
- осветить перспективы развития;
- сделать выводы.

Научная новизна исследования состоит в том, что проведен детальный анализ и спрогнозированы перспективы использования современных VR-технологий в иноязычном образовании в системе высшего образования России.

VR – это мир, который возник благодаря техническим средствам. Познать его человеку помогают его зрительные, слуховые, осязательные и иные ощущения. VR-индустрия используется уже несколько столетий, и такой технологичной и сложной она стала относительно недавно.

Первые изобретения, способные погружать пользователя в виртуальность, были Sensorama. Устройство Мортона Хайлига, созданное в 1957 г., уже более приближено к современным технологиям виртуальной реальности. По сути, это была стационарная установка с камерой для просмотра видео. Она позволяла полностью погрузиться в процесс просмотра видео. Благодаря этому в данный аппарат был интегрирован специальный посадочный модуль, позволяющий путем вибрации передавать происходящее на экране, также присутствовал генератор ветра и запахов, стереозвук. И это не только из-за того, что качество контента оставляет желать лучшего. Это отличный 3D-кинотеатр.

Незадолго до появления Sensorama два инженера корпорации, Philco Брайан и Комо, предложили публике изобретение, ставшее серьезным «игроком» в сфере технологий виртуальной реальности. Для того чтобы сделать новый HMD, они создали первый современный дисплей (HM D), который получил название Headsight. На каждом из них были установлены видеоэкраны, на которых отображались передвижения каждого глаза. В настройках камеры можно было изменять угол наклона, если пользователь двигался головой. Идея данного изобретения тесно связана с тем, что в современном мире называется VR-гарнитурой [6].

С 1968 г. «Sword of Damocles», или «Дамоклов меч» как система получила известность благодаря разработкам Линкольновской лаборатории, расположенной на территории технологического университета Массачусетса. Специфической особенностью гаджета, появившейся благодаря усилиям разработчиков, стали не только возможности передачи стереоскопического изображения и мониторинга передвижения в пространстве, но и функции наложения на вид объективной реальности машинной графики. Собственно говоря, по факту это первый шлем семейства интерактивной версии реальности. VR – это сымитированный компьютером вариант окружения с полным погружением человека в него. Технология AR (дополненная реальность) представляет собой объединение объектов искусственно созданного мира с реальным. Термин MR (Mixed Reality) представляется технологией внедрения объектов цифрового мира в реальный. При этом отличить виртуальный объект от реального практически невозможно.

1980 год ознаменован появлением очков Eye Tap. Их разработчиком и прародителем, в том числе и всей носимой электроники, признается Стив Мэнн, учёный из Канады. Он был гениальным инженером, развивавшим область цифровых технологий. Будучи школьником, Стив собрал первый портативный компьютер, используемый для работы с техникой для съемок. Аппарат работал на базе процессора MOS Technology 6502. Размещалась система в одном рюкзаке, помещенном на раму из металла.

Основой дисплея стал катодно-лучевой видоискатель от камеры. Дисплей обладал разрешением в 40 полос. Питание аппарат получал от свинцово-кислотных аккумуляторов. Именно с этого времени Стив постоянно работал над совершенствованием носимой электроники. Известность к Стиву Мэнну пришла после реализации проекта очков интерактивной реальности. Данная разработка с технической стороны была схожа с системой «Sword of Damocles». Однако специфическими были детали. Максимально удачной признается попытка Манна использовать все возможности расщепителя луча на шлем-камере. Это открыло возможности для демонстрации через видоискатель окружения и обычному пользователю, и системе, взаимодействующей с камерой на шлеме, благодаря чему удалось добиться наложения интерактивных объектов на сцену в онлайн-режиме.

1990 г. ознаменовался появлением первой системы Virtuality. Первую VR-систему для игр в 1990 г. представил миру Джонатан Валдерн. Это случилось на выставке Computer Graphics. Первая из двух вариаций функционала выглядела обыкновенным шлемом, обладающим двумя LCD-дисплеями, где разрешение на каждый глаз составляло 276×372.

Функционал второй вариации представлен настоящим аркадным автоматом. В нем игрок благодаря рулю получал возможность управлять интерактивным гоночным болидом. Это выглядело впечатляюще. Однако продажи Virtuality, несмотря на успех и популярность, впечатляющими назвать нельзя. Численность продаж системы за весь период ее существования на рынке едва превысила 50 тыс. экземпляров.

В 1992 году продемонстрирован первоначальный образец комнаты, где стены служили отражающими экранами для стереоизображений. Авторами разработки стали студенты университета в Иллинойсе. Чтобы испытать эффект присутствия в воображаемой реальности, требовалось воспользоваться специальными очками, в которых были встроены стереоскопы. Система обладала контроллером, обеспечивающим связь с VR-объектами. Кроме того, система использовала технологию, благодаря которой отслеживалось положение рук и головы пользователя.

И сегодня незначительное число компаний пользуются системами CAVE. Основное направление деятельности указанных компаний – дизайн, обучение и тестирование эргономики. Комнаты искусственной реальности предлагают, если сравниваться с VR-очками, высококачественное погружение в виртуальное пространство. Их признают по-настоящему профессиональными решениями в этой области.

Если определять преимущества систем CAVE, в сравнении с очками (HMD), то выделять стоит высококачественная визуализация, широкий угол обзора, трансляция с низкой задержкой, возможность наблюдать за собственным телом, вследствие чего исчезает причина потери координации и укачивания.

Популярная компания SEGA в 1993 году объявила о собственном видении VR-гарнитуры. Это случилось на выставке CES (Consumer Electronics Show). Образец устройства, кроме обещанной стоимости в $200, обладал стереодинамиками встроенного типа и двумя LCD-экранами.

Компания Sega серьезно потратилась на разработку, однако до магазинов девайс не дошел. Заявления официальных лиц компании сообщали о том, что передаваемое изображение характеризуется исключительным уровнем реализма. Свертывание разработки и производство устройства объяснялись опасениями компании, предположившей, что реализм может негативно сказаться на восприятии пользователями окружающего пространства.

1999 год ознаменован появлением VirtuSphere, представляющей собой сферу, назначение которой заключалось в организации пространства для игры в очках, предназначенных для демонстрации цифровой реальности. В сфере диаметром 3 метра располагалась на платформе с колесиками, что обеспечивало ей возможность беспрепятственного вращения. Игрок передвигался внутри нее без ограничений.

Инвесторы были впечатлены уровнем погружения в цифровую реальность. Но проект VirtuSphere, как и многие аналогичные разработки, не дождался необходимого финансирования. Чтобы не потерять все и не остаться с долгами, разработчики своевременно распродали последние образцы в музеи и в распоряжение военных.

2012 год – Oculus VR. Именно этот временной отрезок связывают с бурным развитием краудфандинговых платформ. Именно благодаря этим процессам известным стало имя такого энтузиаста, как Палмер Лаки. Благодаря его видению современного VR человечеству удалось избежать забвения подобных технологий. Палмер стал автором самой успешной программы, позволяющей собирать финансовые средства. Используя созданную Палмером платформу, 10 тыс. пользователей перечислили на разработки фирменных шлемов приблизительно $2,5 млн.

По окончании работы над проектом Oculus Rift DK1 компания озаботилась проектом по созданию нового поколения очков. Их функционал обогатился высококачественным экраном, дизайн стал более эргономичным. Разработчики и инвесторы были впечатлены успехом нового поколения, что обеспечило VR-гарнитуре повышенный интерес.

Facebook в 2015 году приобрел компанию Палмера Лаки. Цена сделки составила $2 млрд и обеспечила Oculus будущее. В развитии фирменного аппаратно-программного комплекса компания приобрела материальную свободу. Сделка доказала перспективность технологий VR.

До конца 2023 г. можно выделить несколько причин распространения VR-технологий реальности в сфере образования [7]:

1. Цена на техническое оснащение снижена. Стоимость актуальных VR-систем, использование которых возможно, как на профессиональном уровне, так и в домашних условиях, стала доступнее, что обусловлено снижением стоимости в последнее время.

2. Ускоряется рост количества программ, которые позволяют проводить виртуальную реальность. Сегодня приложения для VR исчисляются несколькими тысячами, и эти цифры продолжают свой рост.

3. Ежегодный объем вложений в VR превышает $2,5 млрд. С 2012 года рост инвестиций постоянен, и приостановок этого роста до конца года не ожидается.

4. Количество крупных компаний, занимающихся производством VR, на рынке Европы более 300. Компании OculusHTC HTC и Sony Technologies признаются гигантами, а использование VR-технологий признается традиционным.

5. Применение технологий виртуальной реальности в разных сферах: машиностроительная и нефтегазовая отрасли, энергетика и металлы; телекоммуникации. Уже давно не только игровая история, но и все сферы деятельности человека стали объектом виртуальной реальности.

В виртуальной реальности возможно произвести настоящую революцию в образовании и обучении, обеспечивая иммерсивный процесс обучения. Приложения VR в образовании и обучении включают следующие направления:

1. VR может обеспечить практический опыт обучения, который невозможен с помощью традиционных методов. Так, студенты используют гарнитуры виртуальной реальности для изучения и взаимодействия с объектами или симуляциями, что позволяет им учиться на практике.

2. Совершенствование визуализации: VR поможет учащимся понять сложные концепции, предоставляя 3D-образы и интерактивные модели. Таким образом студенты могли бы использовать приложение дополненной реальности для визуализации внутренних структур человека или изучения исторических событий в виртуальном пространстве.

3. VR может улучшить запоминание знаний и навыков по сравнению с традиционными методами. Кроме того, VR может быть связан с захватывающим и интерактивным характером обучения.

4. Онлайн-обучение VR может быть использовано для обучения и изучения студентов, которые физически удалены друг от друга или преподавателя. Так, учащиеся используют гарнитуры виртуальной реальности для посещения виртуальных классов или участия в совместных мероприятиях.

Виртуальная реальность может существенно улучшить образование и обучение, обеспечивая иммерсивное интерактивно-образовательное обучение. Посредством VR ученики могут изучать практику, визуализировать сложные концепции, улучшить свои знания и навыки в дистанционном обучении.

Мы уже знаем, что есть такие компании, которые используют VR для обучения. Приведем пример:

1. В Йельском университете успешно прошла тестирование VR-тренировка оперативного вмешательства на желчном пузыре. Из-за того, что они использовали VR, группа допускала ошибки в 6 раз реже.

2. Исследование под названием «Влияние виртуальной реальности на академическую деятельность» было осуществлено учеными из Китая. Эксперимент проводился в двух группах детей, которым преподавали один предмет, но использовали разные методы обучения: классический и виртуальной реальности. Тестирование по окончании эксперимента продемонстрировали более успешное освоение знаний участниками второй группы (93%), тогда как успешные показатели в первой составляли только 73%. Тестирование, проведенное по истечении двух недель, показало, что участники VR-группы продемонстрировали глубокое понимание темы и успешное закрепление приобретенных знаний.

3. Учеными из Кембриджа и учениками школы Восточного Китая были обнаружены символы, воспроизведенные вдоль усыпальницы на плато в Гизе. В 2018 г. две группы находились в разных частях света, и никто из них не был непосредственно на территории Африки. Благодаря программе Rumii, разработанной компанией «Doghead», теперь можно смотреть фильмы и сериалы в виртуальной реальности. Программа Rumii способна создавать виртуальные модели, куда допускается загрузка трехмерных моделей исследуемых объектов. Находясь от гробниц за тысячи километров, студенты получили уникальную возможность управлять виртуальными аватарами.

4. Уже давно разработчики Google исследуют возможности формирования программ, позволяющих совершать виртуальные путешествия по достопримечательностям, расположенным в разных точках мира. При запуске Виртуальный тур, посвященный Версальскому дворцу, был создан в конце 2019 года. Для его формирования потребовалось 132 000 изображений. Закончены виртуальные поездки в московский Большой театр, лондонский Букингемский дворец и другие объекты культурного наследия. С каждым годом их количество будет только увеличиваться.

5. Компания Immerse, поставщик корпоративных решений виртуальной реальности, объявила о запуске собственного маркетплейса. Это не санкции РФ в отношении британцев. В этом году Immerse Marketplace расширит платформу компании контентом от других студий. В магазине разработчики могут разместить свои учебные модули, чтобы сделать из них единую точку входа в корпоративный портал с упрощёнными внедрениями и масштабированием. Компании могут сконцентрироваться на проектах и оставить партнёру заботиться о серверном решении, которое используется для распространения информации и отчетности пользователей. Immerse обещает заказчикам более выгодные цены без объяснения причин. Однако одной из возможных предпосылок может быть объединение студий в больше широкую воронку спроса и предложения. После запуска площадка предлагает более 120 единиц контента от разработчиков, как Bodyswaps, Immersive Factory, Virtual Speech, Hard Hat VR, Free Range Room и Inside Technology. Giant Lazer. Компания Immerse является единственной в мире компанией, которая имеет доступ к витрине приложения платформы управления человеческим капиталом SAPSuccessFactors Human Experience Management Suite для руководства предприятий.

Мир, созданный компьютером, успешно используют в образовании США и государствах Европы. Но тем не менее Россия развивается в соответствии с требованиями современности. В 2019 год связан со стартом нескольких значимых образовательных VR-программ:

1. Опубликована программа «Образование–2024».
2. «Цифровая школа», которая является частью проекта «Цифр.
3. «Цифровые образовательные среды».
4. «Ключевые направления цифровой экономики России».

Не секрет, что в настоящее время проект «Цифровая школа» является одним из самых амбициозных проектов. По плану к 2024 г. его внедрение ожидается в 25% всех «пилотных» заведений системы образования.

Отечественный коммерческий сектор образования на начало 2023 г. находится в зачаточном состоянии. На начало 2023 г. он был полностью закрыт. Пока еще не было случаев массового использования частными организациями VR-технологий в образовательных процессах.

Самый громкий проект в России – это разработка историко-патриотического образовательного продукта для школьников «Штурм Кенигсберга в VR», который реализуется образовательным центром VR Education г. Калининград (ООО «Академия образования») [8]. Проект создан для максимального вовлечения обучающихся в историю «Кёнигсбергской операции», что позволит значительно повысить уровень образования.

1. С помощью данного метода можно повысить качество усвоения материала.
2. Долгосрочную и постоянную память исследованных событий.
3. Усилить патриотическое воспитание.

В то же время мы видим, что в настоящее время рынок образовательных услуг с использованием VR-технологий небольшой. Сведения о публикациях по данной теме ограничены только списком опубликованных работ. Это перспективное направление. Сегодня VR-шлемами уже оснащено 2 тыс. школ, а к 2025 г. их количество увеличится до 16 тыс.

В России высшая ступень образования использует VR-технологии. Для закрепления знаний применяются инструментарий виртуальных практикумов, моделей и конструкторов. Подобные разработки направлены на помощь в освоении и закреплении знаний, а также на формирование опыта практического применения навыков.

Например, в компьютерных VR-моделях для изучения английского языка, как правило, нет универсальных моделей. Одна группа предназначена для моделирования широкого круга явлений, а вторая – для моделирования узких сфер. С помощью компьютерной модели, в основе которой заложены математические модели с управляющими параметрами, компьютерные VR-модели применимы как для представления иноязычных явлений, которые в учебной обстановке воспроизводятся затруднительно, так и для установления степени влияния определенных параметров. Эти устройства могут использоваться как прототипы VR-установок для лабораторий, для совершенствования навыков регулирования моделируемыми процессами. В рамках VR-практикумов, проводимых с использованием лабораторных компьютеров, допускается воспроизведение процессов, происходящих в изучаемых иностранных языках (например, изучение иностранных слов при чрезвычайных ситуациях – пожаре, ограблении или вызове скорой помощи). В то же время VR-тренажер точно воспроизводит не только настоящие установки, но исследуемые объекты или экспериментальные условия. Проверенные программы VR-тренажеров в тестовом режиме могут подобрать максимально приемлемый формат и величины для эксперимента, получить в рамках подготовительной ступени первоначальный опыт и навыки, упростить работу с реальными объектами эксперимента [9, с. 120].

Принимая к сведению все вышесказанное, возникает потребность в расширении границ внедрения ИКТ на высшем ступени образовании, что позволит увеличить объем возможностей студентов на пути к необходимым знаниям, умениям и профессиональному опыту начальной ступени. Обозначенные условия способны сформировать перспективные возможности роста качество обучения. Следствием этого станет трансформация характера деятельности в сфере образования, сформируются новые инструменты реализации активных методов обучения и выстраивания диалога со студентами. Использование VR-технологий в рамках образовательного процесса требует правильной организации и формирования систем образования в электронном формате.

Введение обучающей системы, основанной на VR-технологиях, в учетные курсы приводит к минимизации временных затрат на поиск информации и расширению количества полученных знаний при изучении иностранных языков.

Современные объекты, содержащие сотни тысяч и даже миллионы слов на разных языках мира (в том числе VR-модели), делают их проектирование традиционного метода с использованием макета или учебного оборудования (УДС) практически невозможным.

При изучении базового английского языка используется принципиальная схема процесса обучения с применением виртуального лабораторного практикума, набор программных и аппаратных средств, позволяющих обеспечить комфортный процесс формирования навыков обучающихся без непосредственного взаимодействия человека и преподавателя или носителя языка.

Научная экспериментальная разработка моделирующего комплекса «Виртуальный лабораторный практикум по изучению английского А1» ведется в рамках практических занятий и самостоятельной работы студентов.

VR-практикум не заменяет реального преподавателя, носителя языка либо УДС. Он дает возможность студенту систематизировать полученную информацию на специально оборудованном учебном месте и затем перейти к практике свободного языка или УДС.

Онлайн-лабораторный виртуальный лабораторный VR-практикум включает в себя имитационную динамическую модель и программную оболочку для методического сопровождения операций технического обслуживания.

В виртуальном лабораторном VR-практикуме можно проводить виртуальные эксперименты, а также выполнять задания.

1) «Обучение», режим обучения;

2) «Практика» в режиме «Практика».

В режиме «Обучение» студент может общаться с преподавателем на иностранном языке.

С помощью режима «Практика» студенты могут выполнять задачи с учетом реальной обстановки (например, поездки за границу) и выставлять оценки за выполнение задания с визуализацией рекомендаций по выявленным ошибкам.

Компьютерная анимация в цифровом лабораторном VR-практикуме способствует синтезу динамики процессов. С помощью компьютера анимация как комплекс методов позволяет представить определенные объекты во времени. Преподаватель определяет процесс формирования понятий, чему способствуют критерии анализа, сравнения и акцентирование важных признаков. Он разрабатывает анимацию в образной форме и выводит ее на дисплей VR-шлема строго определенным образом.

Если преподаватель отдает в обучении предпочтение коммуникативному подходу, то трудность у него будет вызывать процесс объяснения заданий. Инструктаж – это структурированная активность, приходящая на помощь обучающимся на пути к успеху в преодолении учебных трудностей. К наставлениям относится контекст задачи, связанный с целью занятия и личной мотивированностью обучаемого на получение знаний. Этот аспект признается крайне важным в рамках формирования навыков устной речи. После того, как учитель получил все инструкции, он должен пройти инструктаж:

1) проверить степень понимания всех учащихся обозначенной задачи;

2) удостовериться в знании учащихся относительно времени исполнения задания;

3) ответы на возникшие вопросы и уточнение контекста.

Компетентному преподавателю доступны приемы донесения до обучающихся обозначенных выше пунктов без обращения к родному языку студента. Невербальные средства могут использоваться преподавателем для того, чтобы объяснить свои инструкции. Например: с помощью доски и написанной на ней фразы, а также с использованием тематических изображений или просьб к студентам использовать в случае необходимости словари для перевода необходимой информацию. Перед авторами коммуникативных учебников очень остро стоит проблема инструктирования: нередко перевод инструкции к упражнению является гораздо более сложным заданием, чем само упражнение.

Наиболее оптимальным, на взгляд авторов настоящей статьи, было бы создание курса в рамках обучения иностранному языку (например, английского для уровней А1 и А2). Способом организации обучения могут стать ролевые диалоговые симуляции в цифровой реальности: посредством тренажера предлагаются коммуникативные ситуации, вынуждающие студента (в рамках успешного выполнения задания) использовать знания иностранного языка. Другими словами, перед студентом ставится задача преодолеть все этапы квеста: пройти этап регистрации в отеле, завязать знакомство с одногруппником или отправиться в магазин за покупками. В сетевом приложении партнерами студента становятся боты и ментор. Последний представляется специализированной программой, выступает в роли интеллектуального помощника, целью которого становится осуществление вводного инструктажа. Им же обеспечивается обратная связь тогда, когда обучающийся допускает ошибки, или создаются условия, требующие пояснения.

Вариантами использования приложения становится возможность представления его в качестве самостоятельной программы обучения (с некоторыми оговорками) или инструмента типовых вузовских занятий. С помощью VR-приложения можно организовать обучения в следующем формате:

1) вводная часть языковой тренировки,

2) практика разговорной речи с участием преподавателя, в парах, в небольших группах или на симуляторе,

3) видовое разнообразие упражнений, ориентированных на закрепление темы,

4) материал по новой теме,

5) контроль выполнения задания на дом,

6) завершение урока.

VR-контент в рамках обозначенного подхода вводится в лекцию с преподавателем предельно эффективно. При использовании приложения самостоятельно, без доступных пониманию инструкций, зачастую на родном для студента языке обойтись сложно. Здесь же стоит отметить, что даже при наличии преподавателя в виртуальной среде студент находится наедине с ботом. Ситуация двоякая: с одной стороны, студент получает свободу действий, что должно стать основанием для активной познавательной деятельности, с другой – возникают методические риски непонимания задания, что приводит к разочарованию и снижению мотивации. В итоге студент отказывается от работы с приложением.

Необходимо отметить, что централизованное и координированное внедрение VR-технологий в процесс обучения в вузах позволит улучшить качество знаний как студентов, так и преподавателей, а также окажет положительное влияние на модернизацию современной российской образовательной системы.

Таким образом, подводя итог исследования в настоящей статье, отметим, что виртуальная реальность – это мир, построенный с помощью технических средств, доступный человеческому восприятию благодаря его ощущениям: зрению, слуху, осязанию и другим. Цифровые технологии в образовании – искусственный интеллект и нейросети – способны формировать чат-боты и искусственных помощников для ответов на вопросы, для помощи в составлении планов и организации процесса обучения, а также формулирования рекомендаций по материалам учебного процесса.

Автоматическая оценка и анализ в VR-технологиях открывают возможности автоматической оценки и анализа студенческих ответов в рамках заданий, экзаменационных испытаний и тестов, что значительно экономит время преподавателей и быстро определяет проблемные области для дополнительной проработки.

Контроль над прогрессом и аналитика данных в VR-технологиях, базируясь на возможностях нейросети и системы, получают способность сбора и анализа данных о том, каких успехов достиг студент, о возможностях подбора эффективных и определении персональных методов и материалов. Преподаватели получают возможность быстрого выявления проблемы областей и адаптации персональных учебных методик.

Цифровое пространство позволяет имитировать не только воздействия, но и реакции на них. Убедительность комплекса восприятия реальности удается в рамках компьютерного синтеза свойств и реакций искусственного пространства благодаря демонстрации в реальном времени [10, с. 86].

Сегодня рынок продуктов сферы образования в рамках изучения языков на симуляторах не отличается масштабностью. В списке научных тематических исследований количеством публикаций невелико. Вместе с тем все тематические публикации обозначают положительные стороны виртуальной среды образования.

Форма реализации VR-технологий в вузовском иноязычном образовании допускает разнообразие. В сравнении с очным обучением их преимущества признаются очевидными. Через цифровую реальность передаются опыт и изображения. Это способствует эффективности вовлечения обучающихся и улучшению образовательного процесса.

На данный момент VR-технологии нешироко распространены в образовательной сфере при иноязычном обучении в вузах. Однако доказана успешность использования рассмотренного метода. На этом основании можно предположить перспективность использования интересной и эффективной для студентов VR-технологии в рамках преподавания как иностранного языка, так и иных предметов.

Приходим к выводу об инновационности VR-технологии в рамках ее использования для обучения иностранному языку. Самостоятельное изучение языка с помощью VR-технологии становится интересным увлечением, не исключающим образовательный процесс. Как результат, рассмотренный метод изучения иноязычного образования признается перспективным, что обусловливает постепенное развитие данной технологии.

Библиографический список

1. Фомин М.А., Садовиков Н.Е., Жидков В.И. Потенциал технологии виртуальной реальности при изучении иностранного языка. *Обществознание и социальная психология.* 2022; № 8 (38): 337–346.
2. Вавакина А.А., Рыжов Д.В. Перспективы внедрения технологий виртуальной и дополненной реальности в сферу образования. *Осовские педагогические чтения.* 2021; № 1: 95–99.
3. Денисенко В.В., Кораблин М.А., Клименко К.С. Образование в виртуальной реальности. *Инновации. Наука. Образование.* 2022; № 52: 558–563.
4. Саидов М.А. Применение технологий виртуальной реальности в образовании. *Трибуна ученого.* 2021; № 10: 42–46.
5. Краснова Т.И. Потенциал иммерсивной виртуальной реальности в обучении иностранным языкам. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 89–91.
6. *Виртуальная реальность в образовании*. Available at: https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/
7. *Рынок VR/AR в 2023 г*. Available at: https://b-mag.ru/statistika-virtualnoj-realnosti-na-2023-god-strategii-i-operacii-s-vr-i-ar-v-mire/

8. *Образовательный проект «Штурм Кенигсберга в VR»*. Available at: https://im-profy.ru/vr-projects.php
9. Касьянов В.В., Нечипуренко В.Н. *Социология интернета*. Москва, 2017.
10. Ланье Д. *На заре новой эры. Автобиография «отца» виртуальной реальности*. Москва: Эксмо, 2017.

References

1. Fomin M.A., Sadovikov N.E., Zhidkov V.I. Potencial tehnologii virtual'noj real'nosti pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Obschestvoznanie i social'naya psihologiya*. 2022; № 8 (38): 337-346.
2. Vavakina A.A., Ryzhov D.V. Perspektivy vnedreniya tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v sferu obrazovaniya. *Osovskie pedagogicheskie chteniya.* 2021; № 1: 95-99.
3. Denisenko V.V., Korablin M.A., Klimenko K.S. Obrazovanie v virtual'noj real'nosti. *Innovacii. Nauka. Obrazovanie.* 2022; № 52: 558-563.
4. Saidov M.A. Primenenie tehnologij virtual'noj real'nosti v obrazovanii. *Tribuna uchenogo.* 2021; № 10: 42-46.
5. Krasnova T.I. Potencial immersivnoj virtual'noj real'nosti v obuchenii inostrannym yazykam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 89-91.
6. *Virtual'naya real'nost' v obrazovanii*. Available at: https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/
7. *Rynok VR/AR v 2023 g*. Available at: https://b-mag.ru/statistika-virtualnoj-realnosti-na-2023-god-strategii-i-operacii-s-vr-i-ar-v-mire/
8. *Obrazovatel'nyj proekt «Shturm Kenigsberga v VR»*. Available at: https://im-profy.ru/vr-projects.php
9. Kas'yanov V.V., Nechipurenko V.N. *Sociologiya interneta*. Moskva, 2017.
10. Lan'e D. *Na zare novoj `ery. Avtobiografiya «otca» virtual'noj real'nosti.* Moskva: `Eksmo, 2017.

Статья поступила в редакцию 23.04.23

УДК 7.011+378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-113-117

Vinogradova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Togliatti State University (Togliatti, Russia), E-mail: nata25_77@mail.ru*
Zuev A.V.*, senior lecturer, Director of Center for Creative Industries, Togliatti State University (Togliatti, Russia), E-mail: artistzuev@gmail.com*

THE ARTISTIC CULTURE OF THE REGION AS A POTENTIAL FOR SPIRITUAL AND MORAL GUIDELINES AMONG YOUNG PEOPLE. The relevance of the research is based on the need to improve the means and mechanisms of educational work in the field of higher education that contribute to the formation of spiritual and moral guidelines among young people. The technological revolution has created both positive and negative trends, radically changing the system of interpersonal relations and affecting the consciousness and thinking of young people. In the study, the authors raise issues related to the definition of values and value attitudes that are significant for students and form respect for the cultural and historical past of the region: if today's youth have indicators and criteria for spiritual and moral assessment, can the artistic culture of the region act as an educational regulatory capable of forming spiritual and moral beliefs in the context of ethno-national culture and installations? The purpose of the study is to determine the spiritual and value orientations, attitudes, and meanings of the characteristics of the harmonious development of personality in the system of social relations and how they influence the process of cognition of the world, behavior, actions, deeds, and the system of moral views, beliefs, and worldview. The novelty of the research is based on an attempt to educate young people about spiritual and aesthetic ideals as a conscious system of spiritual and moral values and guidelines, the ability of existing forms of culture to understand and develop ways of development, and trajectories of personal self-improvement. The practical significance of the study lies in determining the psychological and pedagogical factors, means, and conditions for the organization of the educational process, ensuring its implementation, and forming spiritual and moral guidelines for young people. The research allows seeing the existing problems in the formation of spiritual and moral qualities and the prospects for their development. The obtained results reveal the need for the interaction of various public organizations with universities, the development of theoretical and methodological aspects in the education system, and the introduction of special programs in higher education institutions based on strengthening cultural identity by means of the artistic culture of the region.

Key words: **artistic culture of the region, art, spiritual and moral education, humanitarization of education, moral values, national identity, self-awareness, intercultural integration**

Н.В. Виноградова, *канд. пед. наук, доц., Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, E-mail: nata25_77@mail.ru*
А.В. Зуев, *доц., директор центра креативных индустрий Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти, E-mail: artistzuev@gmail.com*

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА РЕГИОНА КАК ПОТЕНЦИАЛ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Актуальность исследования строится на необходимости совершенствования средств и механизмов воспитательной работы в сфере высшего образования, способствующих формированию духовно-нравственных ориентиров у молодежи. Технологическая революция создала как положительные, так и негативные тенденции, коренным образом изменяя систему межличностных отношений, влияя на сознание и мышление молодых людей. В исследовании авторы поднимают вопросы, связанные с определением ценностей и ценностных установок, значимых для обучающихся, формированием уважения к культурно-историческому прошлому региону: если у сегодняшней молодежи показатели и критерии духовно-нравственной оценки; может ли художественная культура региона выступать воспитательным регулятивом, способным в условии этнонациональной культуры сформировать духовно-нравственные убеждения и установки. Цель исследования состоит в определении у молодежи духовно-ценностных ориентаций, установок, смыслов, выступающих в системе социальных отношений характеристиками гармоничного развития личности и влияющих на процесс познания мира, поведение, действия, поступки, систему нравственных взглядов, убеждений и мировоззрения. Новизна исследования заключается в попытке воспитания у молодежи духовно-эстетических идеалов как осознанной системы духовно-нравственных ценностей и ориентиров, способности в существующих формах культуры понимать и разрабатывать пути развития, траектории личностного самосовершенствования. Практическая значимость исследования состоит в определении психолого-педагогических факторов, средств, условий организации образовательно-воспитательного процесса, обеспечивающих реализацию и возможность формирования духовно-нравственных ориентиров у молодежи. Проведенное исследование позволило увидеть существующие проблемы в формировании духовно-нравственных качеств и перспективы их развития. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости взаимодействия различных общественных организаций с университетами, разработки теоретико-методологических аспектов в системе воспитания и внедрения в учреждениях высшего образования специальных программ, основанных на укреплении культурной идентичности средствами художественной культуры региона.

Ключевые слова: **художественная культура региона, искусство, духовно-нравственное воспитание, гуманитаризация образования, нравственные ценности, национальная идентичность, самосознание, межкультурная интеграция**

Четвертая промышленная революция и развивающиеся цифровые технологии привели к изменениям во всех сферах жизнедеятельности человека, коснулись искусства и художественной культуры. В контексте новой виртуальной реальности культура как форма проявления мысли и деятельности человека приобретает особый семиотический оттенок – пространство, пронизанное различными философскими, мировоззренческими, семиотическими представлениями и смыслами, в котором нет границ.

Сформировалось не только новое виртуальное пространство, но и среда, обладающая своими метазнаками, определенными значениями, генерирующая и транслирующая информацию на новый мировой, «глобальный» уровень. В этом аспекте художественная культура выступает системой вхождения в межкультурный диалог, формирующий социокультурную реальность, делая искусство мировосприятием человека, целого общества, народа. В настоящее время у подрастающего поколения складывается тенденция, что культура – это достаточно абстрактная, архаичная и формальная форма поведения, проявляющаяся в устойчивых, консервативных убеждениях и суждениях. Все чаще восприятие культуры является отражением материального благосостояния.

Данный факт акцентирует внимание авторов на формировании ценностных ориентаций у молодежи как форм, опирающихся на традиции истории, духовно-нравственного воспитания и социального существования личности в условиях этнонациональной культуры. Авторы, используя культурологический потенциал региона, делают попытку переосмыслить образовательные программы в сторону гуманистической направленности, ориентировав личность на ценности, формирующие уважение к культурно-историческому прошлому. Таким образом, воспитание ценностных ориентаций у современной молодежи становится возможным, если данный процесс имеет научно обоснованную методологию. Изучение процессов формирования духовной культуры приводит авторов исследования к исследованию культуры как особого культурного образования, в пространстве которого существуют свои информационные схемы, язык, культурологические концепции, оказывающие социальное, эмоциональное и духовно-нравственное воздействие на человека, представляющие собой синтез различных правил, норм, традиций, коммуникаций, обеспечивающих реализацию модели межэтнического взаимодействия и поликультурного единства. Таким образом, складывается мысль, что процесс сохранения, развития и продвижения искусства, художественной культуры зависит от внутренних потребностей, стремлений человека, от его духовно-нравственной природы.

Актуальность исследования проявляется в необходимости изучения внутренних ориентиров и потребностей современной молодежи, в обосновании содержательной линии образовательного сектора в сторону его гуманитаризации.

Определение основных принципов и направленность высшего образования на совершенствование воспитательной работы ставит вопрос об ориентации современной молодежи на развитие духовно-нравственных качеств, основанных на любви к народной культуре региона, истории и традициям. Формирование духовно-нравственных ориентиров исходит из необходимости сохранения национальной идентичности и преодоления формального подхода в воспитании с целью развития способностей у обучающихся к самостоятельному определению этих ориентиров.

Цель исследования заключается в выявлении уровня формирования духовных ценностей у молодежи и нахождении механизмов, технологий, средств воздействия на внутренние процессы личности, способствующих определению духовно-нравственных ориентиров.

Гипотеза исследования состоит в том, что культурологическая парадигма, опирающаяся на усвоение норм, ценностей, традиций культуры должна стать базисом для побуждения и управления активностью личности, его мировоззренческих позиций, формируя основы духовно-нравственного поведения. Воспитание ценностных начал личности, обладающей творческими способностями, художественным мышлением, духовно-нравственным потенциалом возможно только на основе глубокого понимания культурного наследия региона и страны в целом. Именно этнокультурный компонент в содержании образования должен стать сферой познания индивидуумом своей региональной культуры, ее эстетических форм, коммуникации, позволяющий сохранять и передавать ценности следующему поколению.

Задачи исследования связаны с решением проблемы поиска средств, методов, технологий, оказывающих влияние на формирование духовных ориентиров и нравственных убеждений современной молодежи, становясь мотивирующим стержнем мировоззренческих позиций, регулирующим его эмоциональную и интеллектуальную жизнь.

Новизна исследования строится в попытке разработке форм и путей воспитания у молодежи духовно-эстетических идеалов как осознанной системы духовно-нравственных ценностей и ориентиров, способности в существующих формах культуры понимать и разрабатывать пути развития, траектории личностного самосовершенствования.

Теоретическая значимость исследования состоит в анализе научных публикаций и различных образовательных тенденций, в обосновании содержательного компонента, направленного на воспитание соответствующих компетенций у обучающихся, как ценностей, необходимых для сохранения традиций общества, выполнения трудовой деятельности и саморазвития индивида (целеустремлённость, ответственность, коммуникативность, критичность взглядов).

Практическая значимость исследования состоит в определении педагогических условий и особенностей организации образовательно-воспитательного процесса в системе высшего образования, обеспечивающих возможность формирования духовно-нравственных ориентиров у молодежи на основе использования продуктов художественной культуры региона.

Сложности, с которыми сталкивается образовательный сектор в масштабе государственной политики, на федеральном, региональном и местном уровнях управления, демонстрируют происходящие перемены и трансформации в сознании человека [1]. Различные межкультурные, геополитические и социально-экономические проблемы еще больше акцентировали внимание педагогов на развитие духовных ценностей у молодежи.

Проблема формирования духовно-нравственных ориентиров волнует уже давно. Еще философы древности, такие как Аристотель, Сократ, Платон, говорили о необходимости определения содержательного компонента воспитания как процесса, способствующего подготовке ребенка к жизни, формированию у него ценностных знаний, взглядов, убеждений. В современных условиях российского общества данная проблема особенно заметна. При определении перспектив развития данных ориентиров возникает необходимость пересмотра образовательно-воспитательных программ, требующих определения средств, методов воздействия на воспитание духовно-нравственных качеств у современной молодежи. Именно формы социально-культурной деятельности помогут осуществить удовлетворение эстетических потребностей в интересах индивида, подготовить личность к межкультурному взаимодействию.

Глобальный социально-экономический кризис и деструкция смысловых критериев нравственности и морали повлекли за собой переоценку принятых норм в сторону материального потребления, провоцируя у молодежи порой девиантное поведение. В этом процессе особую роль играют механизмы эмоционального воздействия. Этому во многом способствуют СМИ, интернет-ресурсы, различные TV-шоу, блогеры. Информация, поступающая с экрана, только порождает чувства зависти и собственного несовершенства, неумений добиться материального благосостояния, вызывая эгоистические намерения и избыточную саморефлексию. В процессе формирования определённого имиджа индивида выявляется, что чаще всего подростки уходят в виртуальный мир, где происходит воображаемая имитация их успехов. Внедрение ценностей западного менталитета также влияет на мировоззрение личности, что приводит к трансформации облика гражданина РФ и дисбалансу во внутренней структуре индивида. Поэтому проблема духовно-нравственного становления молодежи является одной из стратегических задач в развитии будущего России. При этом иноязычная межкультурная коммуникация не теряет своей значимости и здесь, являясь «обязательной компетенцией профессионала в сфере искусства (стажировки по специальности, возможность работать в индивидуальных студиях, посещение внешних лекций, участие в арт-выставках на территории зарубежных стран и нашего государства)» [2, с. 237].

Если старшее поколение отличается рациональным отношением к трудовой деятельности, то современная молодежь живет «здесь и сейчас», в условиях доминирования, желая получить удовольствие сегодня, без попыток осмыслить, объективизировать ситуацию. Вследствие этого произошло опустошение и искажение тех духовно-нравственных принципов, которые являются идеалами нравственности и сознания человека. В этом ключе для авторов исследования становится важным выявить спектр доминирующих принципов системы духовно-нравственной культуры, формирующих жизненные ориентиры и ценности у молодежи, с тем, чтобы на основании полученных результатов разработать модель духовно-нравственного воспитания и программу их развития.

В своей статье Э.М. Молчан [3] обращает внимание на влияние цифровых технологий на воспитание духовно-нравственных ценностей. Возникновение цифровых форм коммуникации создает свою реальность, формирует совершенно другие жизненные смыслы и ориентиры. В перспективе это может привести к утрате истории, традиций, изменению восприятия человеком окружающей среды, переосмыслению человеческих ценностей, формированию совершенно иных.

Д. Казанцевой и ее соавторами [4] изучаются понятия «духовность» и «нравственность», анализируются ценностные приоритеты в различные исторические периоды, причины искажения духовных ориентиров общества, низкий уровень их развития, что поднимает вопрос о духовных основах современной молодежи. Для авторов формирование духовно-нравственных ценностей связано с семейными традициями и культурой, способными направить личность на реализацию ее творческого потенциала.

Среди российских авторов, чьи исследования посвящены проблемам духовно-нравственного развития, можно выделить О.Я. Емельянову с ее идеей вовлечения молодежи в благотворительные проекты, способствующие формированию воспитательной среды, благоприятной для приобщения к эстетической культуре и здоровому образу жизни [5]. Это особенно важно, учитывая, что сегодняшняя молодежь не стремится помогать людям бескорыстно, из чувства милосердия.

Авторы Т. Березина, О. Каменева, Е. Федорова [6] поднимают вопрос нравственной культуры, системы морально-этических ориентиров личности в контексте христианско-антропологического мировоззрения. Анализируя изобразительное искусство как потенциал духовно-нравственного воспитания, группа авторов во главе с И.А. Соловцовой [7] приходит к выводам: современное искусство имеет достаточно сложный и выразительный язык, что усложняет его восприятие обучающимися. Отсутствие критичности суждений на внутреннее содержание произведения приводит к его интерпретации и рождению новых смыслов. Данный аспект влияет на познание произведения и его использование в учебно-воспитательном процессе. Р.А. Алиханова [8] отмечает необходимость определения теоретико-методологических основ процесса воспитания человека, где воспитательные подходы к духовно-нравственному развитию основываются на аксиологической модели, опирающейся на правовые нормы и права личности. Интересен опыт исследования уровня духовно-нравственных качеств, представленный в работе Е.В. Лодкиной и Н.С. Саркуловой [9]. Авторы приходит к мнению, что не существует валидных и апробированных методик. Развитие нравственных качеств становится возможным во внеучебной работе, в процессе опосредованного интереса к осуществляемой деятельности. Когда происходит стремление жить духовой жизнью, тогда формируется система ценностных ориентаций.

В исследовании Е. Герасимовой и ее соавторов [10] духовное воспитание – это межкультурное явление, которое становится возможным, если оно осущест-

вляется в рамках культуры и путем включения тех культурных характеристик общества, в котором живет личность. Тогда духовность становится формой ценности, способной привести к определению жизненных целей и смыслов. Данный процесс возможен, если создать определенные условия, в которых личность сможет постичь внутренний мир других людей, обеспечивая, с одной стороны, осмысление жизненных позиций, а с другой – перспективы личностного развития, формируя культуру человеческих отношений в целом.

Т.Г. Русакова, М.А. Жолдасова [11] также утверждают, что социально-экономическое и культурное развитие страны зависит от сформированности духовно-нравственной сферы. В этих ценностях содержится вся система взглядов, отношений, мировоззрения на взаимоотношения между человеком и окружающей средой. Это только подчеркивает необходимость разработки программ и моделей духовно-нравственного воспитания, где данный процесс согласован на уровне взаимодействия государства и вузов. В исследовании группы авторов во главе с О.А. Саввиной [12] доказывается, что проблема духовно-нравственного развития личности основана на методологических аспектах. Связано это с узким кругозором молодежи в отношении ценностей и традиций, эстетической и визуальной культуры, наивным эмпиризмом и низким уровнем идентификации, отсутствием целей, жизненных стремлений и четких гражданских позиций, социальной пассивностью, что зачастую приводит к проявлению агрессии. Смещение акцентов в сторону личностного обогащения ставит вопрос о необходимости донести до респондентов перспективы саморазвития и духовного роста. Работа других авторов – С.А. Курашовой, Г.Б. Мощенок и О.В. Степновой [13] – демонстрирует результаты исследования по формированию комплекса качеств, ценностей гармоничной личности за счет создания среды, программы воспитательной работы, основанной на развитии уважения молодежи к традициям своей страны, истории и культуры.

Среди зарубежных авторов можно отметить статьи K. Hambrick [14] и G. Bezalel [15] о теории моральных основ, американского психолога Д. Хайдта. Данную концепцию моральных принципов разделяют многие культуры и человеческие сообщества. Однако авторы утверждают, что в освоении предложенных шести ценностей (справедливость, верность, забота, доброта, авторитет, святость) детям очень непросто уловить и понять сложную моральную дилемму. Необходимо ставить более широкие цели, связанные с развитием не эмоционального суждения, а идентичности, интеллекта, культурного взаимопонимания. При этом нужно учитывать, что культура этноса определяет тот когнитивный модуль, который и образует нравственную этику.

Любопытны высказывания иностранного автора G. Hinchliffe [16] о признании идентичности человека с позиции его внутренней ценности. У каждого человека есть свои желания, эти желания вызывают действия, что опосредованно связано с системой ценностей, заложенных внутри индивида. Это становится не только способом самопознания, но одной из форм внутреннего контроля, формирующего цели.

В публикации D.R. Hodge [17] ставится вопрос о формировании духовной компетентности как важной составляющей межэтнического и религиозного разнообразия. В статье китайского исследователя Y. Chao [18] подчеркивается роль концептуальных факторов (условия, социальная среда, эмоции, мышление), способных к созданию системы нравственной экологии (то, на что влияют все аспекты жизни), в которой индивид может развиваться. Ведется попытка обозначить причины, ведущие к проблемам в области нравственного воспитания. Так, автор приходит к выводам, что различные психические расстройства являются результатом пренебрежения контекстуальных факторов в воспитании, чрезмерной моральной свободой и отсутствием в образовании четкой системы нравственной экологии. Группой иностранных ученых H. Michael [19], A. Anderson [20], M. Sowey, G. Lockrobin [21] поднимаются вопросы, касающиеся того, нужно ли учить детей морали; должен ли этот процесс быть целенаправленным или нет; возможно ли обучить детей моральным принципам, действуя по шаблону и стандартам. В теории нравственного воспитания данные авторы придерживаются мысли, что детям необходимо дать возможность сформировать собственные взгляды, чтобы на практике они смогли отличать правильное от неправильного. Поведение и мотивы ребенка помогут ему в самопознании. С другой стороны, авторы поднимают и другие вопросы относительно того, возможно ли обучить детей нравственным ценностям, лишь упоминая аспекты морали, что приводит к соответствующим выводам о том, что действия детей являются лишь следствием их воспитания, поэтому обучить нравственным принципам невозможно без контекстуализации в реальных жизненных ситуациях. В статье голландских авторов L. Stekelenburg, C. Smerecnik, W. Sanderse, D. Ruyter, Doret [22] представлен опыт исследования моральных аспектов («этический компас») у студентов. Трудности, которые испытывают обучающиеся в данном аспекте, говорят об отсутствии знаний, словарного запаса, позволяющих объяснить мотивы поведения и дать им аргументированную оценку. L. Samuelsson, N. Lindström [23] обращают внимание на необходимость включения в образовательные программы преподавания этики как одной из глобальных целей, связанных с интересами устойчивого развития до 2030 года.

Анализируя публикации как российских, так и зарубежных авторов, можно сказать, что проблема духовно-нравственного становления в развитии целостной и гармоничной личности является предметом особого внимания педагогов, психологов, философов, религиоведов. Выработав свои концепции, модели, подходы, методы и стандарты, многие исследователи пришли к выводам, что формирование духовных идеалов и возрождение ценностей возможно на этнонациональных аспектах. Совершенствование системы обучение строится не столько на внедрении дистанционных технологий, выступающих средством передачи информации, сколько на возрождении национальных ценностей, являющихся отражением исторического своеобразия этноса [24], что аккумулирует необходимость воспитания у индивида гражданской ответственности, чувства патриотизма и любви к Родине [25].

Рассматривая художественную культуру как значимую основы для воспитания у индивида духовно-нравственных ориентиров, авторы исследования на базе Тольяттинского государственного университета провели педагогический эксперимент. Он осуществлялся в рамках дисциплины «Арт-менеджмент» с обучающимися в количестве 57 человек направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Художественное образование». Диагностическим инструментарием в эксперименте послужили разработанные тесты, представляющие собой комплекс методик и вопросов, посвященных различным темам: личностные характеристики, ценностные ориентации, нравственный потенциал, стремления, жизненные цели.

Личностные характеристики, представленные совокупностью индивидуальных качеств, демонстрируют, что для испытуемых ответственность, эмоциональная устойчивость, коммуникабельность (34%) являются важными показателями для взаимодействия со средой; внимательность к другим, чувство собственного достоинства и доброжелательность (29%); уверенность в себе (21%); взаимоуважение (16%). Для большинства реципиентов ценностными ориентациями, выступающими в качестве оценки основных мотивов поведения, имеющих идеологический, моральный, эстетический характер, стали следующие: материальное благосостояние (37%); нравственные установки, ответственность, честность, уважение, доброта (26,7%); здоровье, любовь (21%); семья (18,3%). Духовным потенциалом для испытуемых является семья, родители и семейные традиции (39,4%); дружба, любовь (32%); классическая литература, искусство, концептуальное кино (28,6%). В качестве жизненных целей и ориентиров, к которым стремятся обучающиеся, являются самообразование (32%); организация своего дела (26%); быть счастливым (10%); много путешествовать (18%); иметь семью (14%). Отношение к городу, региону как «к дому» характерно для 69% испытуемых; не нашли свое место в этом мире 31%. Идентичность определяется ощущением единства к нации, народу (51%); испытывают чувство патриотизма и гордости за Родину 49% испытуемых.

Таким образом, тестирование показало, что у студентов нет четко выраженных духовно-нравственных ценностей, для них важны как финансовая независимость, так и доброта, семья, здоровье. Уровень национальной идентичности определяется ощущением лояльности, привязанности к городу, чувством гордости и положительным отношением к региону в целом. Образ города и Самарского региона в социальном, культурном, образовательно-информационном аспектах представлен достаточно скупо (18,5%); вызывает чувство восхищения природа, естественный ландшафт (53,7%); относятся положительно к окружающей архитектурной среде, происходящим преобразованиям в городе 27,8%. Жизненная среда города как пространство, которое обладает определенным территориальным, смысловым, социокультурным воздействием, формирующим особое отношение к городу, представлено однообразно, уныло для 39,4% респондентов; не вполне удовлетворены происходящими культурными событиями 49,7% опрошенных; не смогли привести примеры значения города и региона в его социокультурном, мировоззренческом, ментальном, ценностном измерении более 67,3% испытуемых.

Проведенный опрос позволил авторам судить о личностном отношении обучающихся к региону, понять особенности и специфику восприятия ими городской среды и культуры, а также определить методы, средства воздействия, наглядно-дидактический материал, который служил бы примером для усиления потенциала духовно-нравственного развития и воспитания, влияя на эмоционально-эстетические потребности и мотивацию обучающихся. Результаты констатирующего этапа позволили авторам исследования разработать педагогическую модель, в содержательной части которой находится программа, задания по освоению значимых объектов региональной культуры. Важнейшим компонентом модели выступает ее содержательный аспект, представленный тремя важнейшими сферами: интеллектуальной, духовно-нравственной и эмоциональной. Интеллектуальная сфера была направлена на развитие внимания, восприятия, мышления, памяти. Эмоциональная сфера решала задачи развития волевых качеств, стимулируя мотивацию к активному восприятию информации. Духовно-нравственная сфера представлена пониманием базовых ценностей, формированием духовного и нравственного сознания, регуляцией нормативно-правовых отношений. Проектируя структурно-содержательного компонента модели, авторы стремились создать художественную среду, где в процессе практической деятельности происходит познание культурных ценностей города и региона.

В ходе формирующего этапа эксперимента испытуемым было предложено выполнить следующие задания: составление ментальных карт региона, раскрывающих специфику территории; определение народностей, этносов, заселявших регион; собрание различных мифов, существовавших традиций в регионе. Изучение биографии известных людей (художников, химиков, архитекторов, врачей), анализ архитектурных построек, памятников истории и монументального искус-

ства, все то, что делает регион интересным в социокультурном плане. Это позволило обучающимся выявить различные объекты культурного наследия, создать свою гуманитарную географию. Анализ региона с позиции норм и ценностей дал возможность обучающимся создать его целостный образ. Последним заданием для обучающихся стала разработка программы познавательного туризма, сценария посещения культурно-исторических мест.

Представленные задания позволили авторам исследования создать свою программу духовно-нравственного воспитания, основанную на этнокультурном подходе, краеведческом потенциале художественной культуры региона. Применяемые активные методы обучения (дискуссия, мозговой штурм, анализ проблемной ситуации, ролевая игра) дали возможность сформировать у испытуемых опыт нравственного поведения – от созерцания творчества до его исследования. Сравнивая показатели констатирующего и формирующего этапов, можно с уверенностью утверждать о положительной динамике воспитания уровня духовно-нравственного отношения. Эксперимент показал, что наличие этнокультурного компонента в содержании обучения способно стать уникальным средством формирования нравственных установок и духовных смыслов.

В данном эксперименте принимали участие и студенты-магистранты второго года обучения, тема исследования которых была связана с созданием образовательного пространства, способствующего развитию нравственно-этических качеств личности и формированию духовно-ценностных ориентаций на занятиях по дисциплине «История искусств». Студенты помогали в апробации результатов внедрения программы в экспериментальных группах на различных образовательных площадках города. Так, на базе Информационно-образовательного центра «Русский музей: виртуальный филиал» Поволжской академии образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского, разработали и провели ряд занятий, сопровождающихся формированием эмоционально-чувственной сферы, визуально-эстетической культуры, развитием патриотизма, нравственного поведения, мышления, духовно-нравственных смыслов, понятий этики и морали средствами изобразительного искусства. При создании определенной предметно-пространственной среды обучающиеся были вовлечены в социально-коммуникативные отношения, направляющие эмоциональную и когнитивную деятельность на познание ценностей культуры, традиций и проблем духовного мира человека в искусстве. Участвующими в эксперименте магистрантами были поведены занятия по декоративно-прикладному искусству, где они создавали различные орнаментально-декоративные композиции в русских народных традициях. Это позволило процесс приобщения к культурному наследию, познания и осмысления народных традиций сделать творческим, активным, интересным, где работа с композицией формирует навыки стилизации, обобщения, трансформации формы, влияет не только на развитие образного мышления, но и на чувства цветовой культуры, компенсируя отсутствие знаний о богатстве национальной культуре, таким образом доказывая, что развитие активно-творческой личности строится на исторической, этнокультурной взаимосвязи.

Проведенный педагогический эксперимент, анализ различных образовательных концепций позволили авторам выявить значение художественной культуры в системе личностных ценностей индивида. Полученные результаты свидетельствуют о приоритете эмоционально-эстетического восприятия в художественном образовании как альтернативной формы в модели духовно-нравственного воспитания. Проведя исследование, авторы приходят к выводам, что оценка индивидом культурных и духовных ценностей исходит из развитого регионального самосознания, где личность отожествляет себя частью общества, определенной области. Специфика восприятия индивидуумом культуры опирается на способы ее эмоциональной репрезентации и интерпретации, в конструировании и формировании исторических образов являющиеся источниками духовной и материальной культуры. Полученные результаты только подчеркивают новизну исследования, мысль авторов, что региональная культура – это та культурная модель, которая транслирует ценности определенных этносов и способна раскрыть особенности культуры этноса, формируя чувство региональной идентичности. В этом аспекте именно среда, пространство регионов выступает социокультурным и культурно-просветительским фактором, питающим и меняющим сознание обучающихся в попытке осмысления и нахождения способов взаимодействия с социумом. В современных условиях именно регионы формируют духовные ценности, влияют на мировоззрение, воодушевляют и активизируют творческий потенциал обучающихся. В соответствии с этим среда, насыщенная информацией об истории региона, народных традициях, творчестве, гуманистических идеях и ценностях способствует воспитанию личности. Духовное содержание среды определяется культурными и эмоциональными факторами, обеспечивая социальную адаптацию индивида, преемственность поколений в передаче традиций, где ценностные смыслы культуры и определяют его отношение к ней. Развитие духовно-нравственной сферы зависит от объема знаний, сферы профессиональной направленности человека, его интересов, а также от информационной, культурологической и социальной составляющих воздействия. Педагогический эксперимент показал, что духовность является общечеловеческой ценностью, представляющей собой совокупность сущностных отношений, интеграции эстетических, эмоциональных, интеллектуальных и нравственных качеств. Однако духовность не появляется с рождением человека. Она формируется в определённой воспитательной среде, в процессе общения и получения опыта, когда происходит понимание ключевых вопросов нравственности, религии, традиций, этики и эстетики. Все это требует персонифицированного подхода в воспитании индивида.

Таким образом, актуальность исследования подтверждается полученными результатами исследования, из которых вытекает, что художественная культура региона обладает духовно-нравственным потенциалом для вхождения индивида в межкультурный диалог, поскольку личность, владеющая системой ценностных ориентаций, нравственных взглядов, убеждений, установок, становится генератором социальной реальности и культурного прогресса, автором целостной информационной системы со своей духовно-нравственной природой.

Библиографический список

1. Popova T.N., Mitrofanova Y.S., Ivanova O.A., Vereshchak S.B. Economic and Organizational Aspects of University Digital Transformation. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2020; Vol. 188: 371–381.
2. Попова Т.Н., Якушева Т.С., Виноградова Н.В. Особенности обучения иностранному языку студентов-бакалавров института изобразительного и декоративно-прикладного искусства. *Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков*: сборник материалов VII Международной научной конференции. К 70-летию профессора Юрия Ивановича Горбунова. Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2021: 236–242.
3. Молчан Э.М. Влияние цифровизации на формирование духовно-нравственных ценностей субъектов взаимодействия в эпоху глобализации. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Философские науки. 2019; № 2: 55–66.
4. Kazantseva D., Tkach E., Shukshina L., Taisaeva S., Dolgova El. *Spiritual and moral development of the individual in Russia in the XXI century*. E3S Web of Conferences. 2021. 284. Available at: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/60/e3sconf_tpacee2021_08020.pdf
5. Емельянова О.Я., Шершень И.В. Диагностика состояния духовно-нравственной культуры в студенческой среде. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 6: 223.
6. Berezina T., Kameneva O., Fedorova E. Children's moral culture in the context of the Christian-anthropological worldview. *Perspectives of Science and Education*. 2020; № 48: 55–66.
7. Solovtsova I. Nikitenko S.N.2, Shipitsin A.I. Pedagogical Potential Of Contemporary Art In The Spiritual And Moral Education Of Schoolchildren. *DIALOGUE of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding*. 2020; Vol. 95: 922–934.
8. Алиханова Р.А. Аксиологическая модель духовно-нравственного воспитания школьников. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 6-4 (108): 46–49.
9. Лодкина Е.В., Саркулова Н.С. Опыт изучения уровня развития духовно-нравственных качеств у студентов вуза. *Труды Братского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019; Т. 1: 46–56.
10. Gerasimova Y., Dvoryatkina S., Savvina O., Shcherbatykh S. Implementing a Spiritual and Moral Education Program for Maths Teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2021; № 23: 69–83.
11. Русакова Т.Г., Жолдасова М.А. Проблема формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи в современной социокультурной ситуации. Международный научный вестник. 2018; № 7-3 (39): 141–145.
12. Саввина О.А., Рыманова Т.Е., Жук Л.В. Методологические аспекты диагностики состояния духовно-нравственной культуры студентов. *Перспективы науки и образования*. 2022; № 2 (56): 168–182.
13. Курашова С.А., Мощенок Г.Б., Степнова О.В. Анализ состояния духовно-нравственного развития будущих специалистов технического вуза. *Перспективы науки и образования*. 2022; № 5 (59): 126–142.
14. Hambrick K. A Theory of Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*. 2020; Vol. 52, № 3: 322–326.
15. Bezalel G. 'Moral dumbfounding': Moral Foundations Theory for the classroom. *Theory and Research in Education*. 2020; Vol. 18; № 2.
16. Hinchliffe G. On the idea of intrinsic human worth. *Ethics and Education*. 2020; Vol. 15; № 3: 1–15.
17. Hodge D.R. Spiritual Competence: What It Is, Why It Is Necessary, and How to Develop It. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*. 2016; 27 (2): 1–16.
18. Chao Y. Moral education in mainland China today: A bio-ecological systems analysis. *Journal of Moral Education*. 2021; № 50 (2): 1–15.
19. Hand M. A *Theory of Moral Education*. London, 2017.
20. Anderson A. Paradox, Friendship, and Philosophy for Children. *Conceptions of Childhood and Moral Education in Philosophy for Children*. 2021: 127–143.
21. Sowey M., Lockrobin G. Against directive teaching in the moral Community of Inquiry: A response to Michael Hand. *Journal of Philosophy in Schools*. 2020; № 7.
22. Stekelenburg L., Smerecnik C., Sanderse W., de Ruyter D. 'What do you mean by ethical compass?' Bachelor students' ideas about being a moral professional. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2020; № 12.

23. Samuelsson L., Lindström N. Ethics Teaching in Education for Sustainable Development. *Athens Journal of Education*. 2022; № 9: 211–224.
24. Виноградова Н.В. Формирование творческой культуры личности в условиях цифровой экономики. *Художественное и художественно-педагогическое образование: анализ прошлого, оценка современного и вызовы будущего*: материалы Международной научно-практической конференции. Курск: Курский государственный университет, 2022: 265–270.
25. Умеркаева С.Ш., Буянова Н.Б., Никитина Е.Н. Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в процессе приобщения к народной художественной культуре. *ПНиО*. 2019; № 6 (42). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-podrostkov-v-protsesse-priobscheniya-k-narodnoy-hudozhestvennoy-kulture

References

1. Popova T.N., Mitrofanova Y.S., Ivanova O.A., Vereshchak S.B. Economic and Organizational Aspects of University Digital Transformation. *Smart Innovation, Systems and Technologies*. 2020; Vol. 188: 371-381.
2. Popova T.N., Yakusheva T.S., Vinogradova N.V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov-bakalavrov instituta izobrazitel'nogo i dekorativno-prikladnogo iskusstva. *Aktual'nye problemy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki i optimizaciya prepodavaniya inostrannyh yazykov*: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. K 70-letiyu professora Yuriya Ivanovicha Gorbunova. Tol'yatti: Tol'yattinskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 236-242.
3. Molchan `E.M. Vliyanie cifrovizacii na formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej sub`ektov vzaimodejstviya v `epohu globalizacii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Filosofskie nauki. 2019; № 2: 55-66.
4. Kazantseva D., Tkach E., Shukshina L., Taisaeva S., Dolgova El. *Spiritual and moral development of the individual in Russia in the XXI century*. E3S Web of Conferences. 2021. 284. Available at: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/60/e3sconf_tpacee2021_08020.pdf
5. Emel'yanova O.Ya., Shershen' I.V. Diagnostika sostoyaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury v studencheskoj srede. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 6: 223.
6. Berezina T., Kameneva O., Fedorova E. Children's moral culture in the context of the Christian-anthropological worldview. *Perspectives of Science and Education*. 2020; № 48: 55-66.
7. Solovtsova I. Nikitenko S.N.2, Shipitsin A.I. Pedagogical Potential Of Contemporary Art In The Spiritual And Moral Education Of Schoolchildren. *DIALOGUE of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding*. 2020; Vol. 95: 922-934.
8. Alihanova R.A. Aksiologicheskaya model' duhovno-nravstvennogo vospitaniya shkol'nikov. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; № 6-4 (108): 46-49.
9. Lodkina E.V., Sarkulova N.S. Opyt izucheniya urovnya razvitiya duhovno-nravstvennyh kachestv u studentov vuza. *Trudy Bratskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019; T. 1: 46-56.
10. Gerasimova Y., Dvoryatkina S., Savvina O., Shcherbatykh S. Implementing a Spiritual and Moral Education Program for Maths Teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2021; № 23: 69-83.
11. Rusakova T.G., Zholdasova M.A. Problema formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studencheskoj molodezhi v sovremennoj sociokul'turnoj situacii. Mezhdunarodnyj nauchnyj vestnik. 2018; № 7-3 (39): 141-145.
12. Savvina O.A., Rymanova T.E., Zhuk L.V. Metodologicheskie aspekty diagnostiki sostoyaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studentov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 2 (56): 168-182.
13. Kurashova S.A., Moschenok G.B., Stepnova O.V. Analiz sostoyaniya duhovno-nravstvennogo razvitiya buduschih specialistov tehnicheskogo vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 5 (59): 126-142.
14. Hambrick K. A Theory of Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*. 2020; Vol. 52, № 3: 322-326.
15. Bezalel G. 'Moral dumbfounding': Moral Foundations Theory for the classroom. *Theory and Research in Education*. 2020; Vol. 18; № 2.
16. Hinchliffe G. On the idea of intrinsic human worth. *Ethics and Education*. 2020; Vol. 15; № 3: 1-15.
17. Hodge D.R. Spiritual Competence: What It Is, Why It Is Necessary, and How to Develop It. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*. 2016; 27 (2): 1-16.
18. Chao Y. Moral education in mainland China today: A bio-ecological systems analysis. *Journal of Moral Education*. 2021; № 50 (2): 1-15.
19. Hand M. A *Theory of Moral Education*. London, 2017.
20. Anderson A. Paradox, Friendship, and Philosophy for Children. *Conceptions of Childhood and Moral Education in Philosophy for Children*. 2021: 127-143.
21. Sowey M., Lockrobin G. Against directive teaching in the moral Community of Inquiry: A response to Michael Hand. *Journal of Philosophy in Schools*. 2020; № 7.
22. Stekelenburg L., Smerecnik C., Sanderse W., de Ruyter D. 'What do you mean by ethical compass?' Bachelor students' ideas about being a moral professional. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2020; № 12.
23. Samuelsson L., Lindström N. Ethics Teaching in Education for Sustainable Development. *Athens Journal of Education*. 2022; № 9: 211-224.
24. Vinogradova N.V. Formirovanie tvorcheskoj kul'tury lichnosti v usloviyah cifrovoj `ekonomiki. *Hudozhestvennoe i hudozhestvenno-pedagogicheskoe obrazovanie: analiz proshlogo, ocenka sovremennogo i vyzovy buduschego*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 265-270.
25. Umerkaeva S.Sh., Buyanova N.B., Nikitina E.N. Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej podrostkov v processe priobscheniya k narodnoj hudozhestvennoj kul'ture. *PNiO*. 2019; № 6 (42). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-podrostkov-v-protsesse-priobscheniya-k-narodnoy-hudozhestvennoy-kulture

Статья поступила в редакцию 11.05.23

УДК 378.147:372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-117-119

***Garipova G.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Agrarian University (Ufa, Russia), E-mail: mumik1380@mail.ru*
***Izimarieva Z.N.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Bashkir State Agrarian University (Ufa, Russia), E-mail: izimarieva@yandex.ru*

POLIMODALITY AS A MEANS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE. For the last 20 years the significance of speaking one or more foreign languages increased greatly. Nowadays, a language is considered to be a means of communication as well as a means of gaining new knowledge, new profession, self-education and professional communication. Language teaching methods should serve the main educational strategy, i.e. help students communicate in their professional field. The authors concentrate on project method as one of the most used educational technology in foreign language teaching. The article describes a practical experience of final class planning taking into account the polymodal nature of information perception on Business English class. The plan is based on methodology and results of polymodal perception of information worked out by T.N. Bandurka. Language immersion is achieved by complex and interdisciplinary approach to the subject studying such universal and professional concepts like culture, hospitality concept, gastrotourism, gastronomical map, culinary tour.

Key words: **polymodal perception, foreign language, culture, concept, polymodality, interactive learning, hospitality industry**

***Г.Р. Гарипова**, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: mumik1380@mail.ru*
***З.Н. Изимариева,** канд. филол. наук, доц,, Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: izimarieva@yandex.ru*

ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

За последние 20 лет значение владения одним или несколькими языками значительно возросло. Язык стал не просто средством коммуникации, но орудием познания и самообразования. Данной цели и должны служить методы изучения иностранного языка. В статье описан опыт применения метода проектов в организации итогового занятия по дисциплине «Деловой иностранный язык» с учетом полимодальности восприятия. Метод проектов – самая применяемая педагогическая технология на сегодняшний день, поэтому за основу занятия был взят проект, который студенты должны были подготовить заранее, а при выборе заданий мы опирались на методику и результаты исследования полимодального восприятия информации, разработанную Т.Н. Бандурка в своей диссертационной работе. Занятие предполагает комплексный междисциплинарный подход с рассмотрением универсальных культурных и профессиональных понятий: культура, концепт, концепт «гостеприимство», гастрономический туризм, гастрономическая карта, кулинарный тур.

Ключевые слова: **полимодальное восприятие, иностранный язык, культура, концепт, полимодальность, интерактивное обучение, индустрия гостеприимства**

Весь мир переживает лингвистический бум. Уверенное владение иностранными языками очень востребовано. Язык сегодня – это не только цель, но и средство познания, самообразования и социокультурного образования в рамках как повседневного, так и профессионального общения, в чем и заключается актуальность темы исследования. Важно не просто заучить лексические единицы и отработать грамматические паттерны, а проникнуть в культуру изучаемого языка.

Язык – это многогранное явление, выполняющее важные функции: информативную, коммуникативную, эмотивную, а также функцию хранения всего комплекса знаний и представлений о мире. В языке зафиксировано определенное мировоззрение, отражающее духовные ценности этноса, говорящего на нем, так утверждал Вильгельм фон Гумбольдт [1]. Именно благодаря ему в языкознании появились такие направления исследования, как лингвокультурология, этносемантика, этнолингвистика. В связи с этим А.Н. Беляев подчеркивает, что «культура соотнесена с языком через различные концепты» [2, с. 78], которые раскрывают ментальность народа, его картину мира. Концепт «гостеприимство» является основным для языка любого народа, где в центре внимания – обозначение концепта, а процедуры приема гостей, развлечения, проводы, названия блюд, напитков находятся на периферии [3].

Цель данного исследования – анализ результатов применения одного из интерактивных методов изучения иностранного языка – метода проектов в организации итогового занятия по дисциплине «Деловой иностранный язык» с учетом полимодального восприятия информации обучающимися. Для реализации данной цели предполагается решение следующих задач: подбор приемов и методов изучения, повышающих мотивацию к овладению иностранным языком; изучение феномена «полимодальное восприятие»; разработка плана занятия с точки зрения полимодального восприятия информации.

Научная новизна состоит в попытке скомбинировать подачу учебного материала на занятии таким образом, чтобы у обучающихся сложилась полная картина мира изучаемого языка: *языковая* составляющая, которая представлена рядом активных лексических единиц и грамматических паттернов; *культурная*, которая представлена изучением концепта «гостеприимство», и *профессиональная*, включающая в себя термины, описывающие названия блюд, технологию приготовления и др.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования состоит в разработке алгоритма подготовки к таким междисциплинарным занятиям как преподавателю, так и обучающемуся, что послужит дополнительным стимулом к овладению иностранным языком и в конечном итоге приобретению профессиональных знаний, в том числе через иностранный язык.

Индустрия гостеприимства в широком смысле является одной из самых динамично развивающихся отраслей последние 20 лет. Расширение границ, развитие Интернета, огромное количество кулинарных блогов и влогов способствуют повышению интереса к кулинарии в целом. Башкирский государственный аграрный университет ежегодно выпускает пищевых технологов – бакалавров и магистров по направлению «Технология продукции и организация общественного питания» для данной индустрии, которые работают в разных предприятиях общественного питания.

Дисциплина «Деловой иностранный язык» в перечне предметов программы обучения в разделе «Базовые дисциплины» следует после дисциплины «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык», способствуя формированию целостной коммуникативной компетенции, что позволяет получать и транслировать новые знания, в том числе и профессиональные, что полностью соответствует современным требованиям ФГОС 3++, предъявляемым бакалавру [4].

Технология интерактивного обучения, создавая наилучшие условия для развития коммуникативных навыков, способствует организации интенсивной мыслительной деятельности у обучающихся. Преподаватели кафедры иностранных языков аграрного университета, такие как И.В. Эделева, А.Р. Мустафина, Ю.В. Калугина, Т.В. Шпар, накопив огромный опыт применения различных техник интерактивного обучения, успешно используют их в своей работе ([см.: например, [5; 6; 7]). Так, например, А.Ф. Азнабаева пишет о том, что в университете на бакалавриате применяются различные активные и интерактивные методы обучения иностранному языку: презентация, мозговой штурм, метод проекта, «перевернутый класс», метод малых групп, групповая дискуссия, круглый стол, кейс, ролевая игра. Другие преподаватели (О.Н. Новикова и З.Н. Изимариева) определяют интерактивность «как не просто взаимодействия, но взаимодействия на качественно более глубоком уровне, с мощной обратной связью, направленного на изменения моделей поведения личности» [8, с. 99]. Объединить все виды работ в рамках одного занятия задача сложная, но скомбинировать 2–4 вида вполне возможно, особенно если речь идет об итоговом занятии, где студенты демонстрируют знания, умения и навыки, сформированные за время изучения курса дисциплины.

Из всех интерактивных методов хотелось бы остановиться на методе проектов, чья основная ценность заключается в том, что благодаря ему активизируется познавательная деятельность, а также развиваются и совершенствуются навыки ведения исследовательской работы. Проект является базой, опорой, вокруг которой строятся такие элементы, как, например, круглый стол между подгруппами. Его сложность и интерес состоят в том, что обучающиеся демонстрируют сформированные коммуникативные навыки, учатся приводить аргументы в защиту своей точки зрения и, задавая грамотные и толковые вопросы, вести беседу. С этой точки зрения очень важно рассматривать задачу с разных сторон, используя полимодальный подход к обучению.

Исследованию полимодальности восприятия информации субъектами образовательного процесса посвящено много работ в отечественной педагогической психологии. На наш взгляд, именно полимодальное восприятие информации обучающимися способствует более прочному формированию компетенций, в том числе профессиональных, необходимых специалисту в современном мире.

При разработке плана интерактивного занятия – кулинарного путешествия – за основу были взяты методика и результаты исследования полимодального восприятия, разработанные Т.Н Бандурка [9]. В статье приводится опросник, состоящий из 8 шкал, где Т.Н Бандурка дает по 10 утверждений на каждую из 8 модальностей восприятия: слуховая, зрительная, восприятие энергии, кинестетическая (двигательная активность), висцеральная (органические, системные ощущения), гаптическая (осязательные ощущения), вкусовая, обонятельная [9].

Представим опыт применения данных методов обучения, опираясь на значение шкалы, предложенной Т.Н. Бандурка, на итоговом занятии по дисциплине «Деловой иностранный язык» у студентов факультета пищевых технологий. Тема итогового занятия в рамках раздела «Профессиональная деятельность» – «Гастрономический туризм. Рестораны этнической кухни (Башкирская кухня)». Мы постарались применить все восемь моделей восприятия информации для достижения наилучшего результата на занятии. Студенты заранее выбрали блюда башкирской кухни из разных категорий: закуска, основное блюдо (первое блюдо), второе блюдо, десерт, напитки, и разработали проект. Блюдо нужно было приготовить по возможности самостоятельно и описать технологию создания, используя активные лексические единицы.

Watch Video 1 and answer the questions:

1. What kind of restaurants can you find in the UK?
2. What celebrity chefs are mentioned?
3. Can you describe a full English breakfast?
4. What is a usual British lunch?
5. What do the British have for afternoon?
6. What is a usual English dinner?

Рис. 1

Match the type of restaurant with its definition

1. **Bistro**	a) An establishment where pizza is baked and served. In Italy, where they originate, you'll find two different types of *pizzerie* – one is a traditional sit-down restaurant, which may also serve wine, salads, and pasta dishes; and the other one, born in Rome, is some sort of bakery or take away joint selling *pizza al taglio* (pizza by the slice).
2. **Teahouse**	b) Any type of restaurant where patrons can order individual dishes from a menu.
3. **Pizzeria**	c) A Japanese restaurant, where the chef prepares and cooks your meal (usually consisting of steak, seafood, and vegetable) on a hot iron griddle (*teppan*) right in front of you.
4. **Teppanyaki-ya**	d) Synonymous with McDonald's, Burger King, Taco Bell, and Pizza Hut, these restaurants distinguish themselves through the speed of service, convenience, and affordability.
5. **Fast food**	e) This style of eatery specializes in a cuisine related to a particular nationality, using ingredients and cooking techniques that belong to that specific culture. Among the most widespread are Chinese, Greek, Italian, and Mexican.
6. **Tapas bar/Tasca**	f) They are primarily places to drink tea, some of them also serve light meals typical to the local tea culture. You'll find tea sandwiches and small cakes in t UK; an assortment of pastries in France; and noodles in China
7. **À la carte**	g) Originating in Paris, they are small neighborhood restaurants, usually specializing in (but not limited to) French home-style cooking. They mostly serve simple, reasonably priced meals in a cozy, casual setting.
8. **Ethnic restaurant**	h) A staple of Spanish culture, lively establishments where the drinks come accompanied by small plates of food called tapas.

Рис. 2

Вводная часть занятия была посвящена определению таких актуальных для индустрии гостеприимства понятий, как *гастрономический туризм*, *кулинарный тур*, *гастрономическая карта*, *этнический ресторан* (ресторан этнической кухни). Отправная точка кулинарного тура – Великобритания, а пункт назначения – республика Башкортостан. Вначале студентам было предложено видео о британской кухне, ее традиционных блюдах, разных видах ресторанов и знаменитых шеф-поварах. При первом просмотре обучающимся было предложено выбрать из списка названия предприятий общественного питания, прозвучавшие в видео. Для проверки детального понимания использовались вопросы без вариантов ответа. Например, см. рис.1:



Рис. 3



Рис. 4

Затем в малых группах студенты подбирали определение к вышеупомянутым заведениям, например: пиццерия – это заведение общественного питания, где подают пиццу; ресторан этнической кухни – заведение, в котором подают блюда какой-либо национальной кухни и др. (Например, см. рис. 2).

Таким образом, из ресторанов быстрого питания Великобритании мы переместились в ресторан этнической кухни в Башкирии, где подают блюда национальной кухни. Порядок выступлений соответствовал порядку подачи блюд во время трапезы. Студенты рассказывали о блюдах и напитках по заранее определенному плану: название блюда, ингредиенты, технология приготовления. После выступления блюдо попадало на стол. Завершилась эта часть занятия дегустацией, во время которой необходимо было оценить органолептические показатели, т. е. внешний вид, вкус и запах блюда или напитка, используя активные лексические единицы, изученные в ходе раздела «Введение в профессиональную деятельность» курса «Деловой иностранный язык». (См. рис. 3 и рис. 4)

В конце занятия студенты сравнивали блюда и напитки башкирской и британской кухни (видео о которых они смотрели в начале занятия), озвучивая сходства и различия с разных точек зрения: используемых ингредиентов, технологий приготовления, традиций принятия пищи.

Использование вышеупомянутых 8 моделей полимодального восприятия информации – зрительной, слуховой, восприятия энергии, кинестетической, гаптической, висцеральной, обонятельной, вкусовой – как при подготовке студентами проекта, так и в ходе самого занятия стимулировало и поддерживало их исследовательский интерес. Кроме того, им удалось применить и отработать умения и навыки, полученные в ходе изучения профессиональных предметов (практически все блюда студенты приготовили самостоятельно). Необходимо отметить и активное использование в речи профессиональной терминологии, что способствовало развитию профессиональной компетенции, необходимой для будущего пищевого технолога.

Таким образом, исходя из представленных данных, можно сделать вывод о том, что полимодальный подход к изучению языка позволяет обучающимся воспринимать информацию более глубоко и на нескольких уровнях: зрительном, слуховом, тактильном, вкусовом и т. д., что способствует ее лучшему освоению, а также позволяет воспринимать язык через культуру, кулинарные традиции народа, через базовые концепты и тем самым помогает уловить культурно-национальную специфику изучаемого языка, в том числе сравнивая его с родным языком. При таком подходе обучающимся очевидна связь между иностранным языком и своей профессией. В настоящее время в сети Интернет существуют серии видеороликов знаменитых на весь мир шеф-поваров, огромное количество обучающих видеокурсов, посвященных кулинарии, которые позволят будущим пищевым технологам при определенном уровне владения иностранным языком расширить свои знания в этой области и даже получить новые навыки, которые пригодятся в будущей профессии.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. Перевод с немецкого. Москва: Прогресс. 1984.
2. Беляев А.Н. О взаимоотношении языка и культуры. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 016; № 10-2 (64): 75–79.
3. Гарипова Г.Р. *Концепт «гостеприимство» в русском и английском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2010.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/190304.pdf
5. Азнабаева А.Ф. Современные практико-ориентированные методы обучения иностранному языку в аграрном вузе. *Российский электронный научный журнал*. 2019; № 1 (31): 205–217.
6. Шпар Т.В. О повышении мотивации студентов к изучению иностранных языков. *Молодые ученые в реализации приоритетного национального проекта «Развитие АПК»*: материалы I Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. Уфа. 2006: 41–43.
7. Эделева И.В., Калугина Ю.В., Мустафина А.Р. Использование новых технологий в обучении иностранному языку в вузе. *Материалы VII Международной научно-практической конференции*. 2018: 328–333.
8. Новикова О.Н., Изимариева З.Н. Роль интерактивных методов в организации преемственности иноязычного образования. *Российский электронный научный журнал*. 2017; № 3 (25): 98–111.
9. Бандурка Т.Н. Экспериментальное исследование полимодальности восприятия у субъектов образовательного процесса. *Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы*. Иркутск, 2010: 213-217. Available at: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/exp_collection/contents/33420

References

1. Gumbol'dt V. fon. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Progress. 1984.
2. Belyaev A.N. O vzaimootnoshenii yazyka i kul'tury. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 016; № 10-2 (64): 75-79.
3. Garipova G.R. *Koncept «gostepriimstvo» v russkom i anglijskom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2010.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/190304.pdf
5. Aznabaeva A.F. Sovremennye praktiko-orientirovannye metody obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuze. *Rossijskij `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2019; № 1 (31): 205-217.
6. Shpar T.V. O povyshenii motivacii studentov k izucheniyu inostrannyh yazykov. *Molodye uchenye v realizacii prioritetnogo nacional'nogo proekta «Razvitie APK»*: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. Ufa. 2006: 41-43.
7. `Edeleva I.V., Kalugina Yu.V., Mustafina A.R. Ispol'zovanie novyh tehnologij v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2018: 328-333.
8. Novikova O.N., Izimarieva Z.N. Rol' interaktivnyh metodov v organizacii preemstvennosti inoyazychnogo obrazovaniya. *Rossijskij `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2017; № 3 (25): 98-111.
9. Bandurka T.N. `Eksperimental'noe issledovanie polimodal'nosti vospriyatiya u sub`ektov obrazovatel'nogo processa. *`Eksperimental'naya psihologiya v Rossii: tradicii i perspektivy*. Irkutsk, 2010: 213-217. Available at: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/exp_collection/contents/33420

Статья поступила в редакцию 03.04.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-120-121

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

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DIGITAL TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE. The article represents a comprehensive study aimed at examining the role and impact of digital technologies on the development of students' professional foreign language competence. Within the research, a historical analysis of the use of digital technologies in foreign language learning over several decades has been conducted. Stages of digital technology development are described, starting from the 1980s until the present time, when digital technologies have become an integral part of the educational process. The study also sheds light on the experiences of using digital technologies in foreign language education in various countries. Various examples of successful implementation of digital educational platforms, applications, and programs that contribute to effective foreign language learning are described. Based on the analysis, the study offers a set of recommendations for optimizing the use of digital technologies in the development of students' professional foreign language competence.

Key words: **education, foreign languages, MOOCs, neural networks, learning effectiveness, learning optimization**

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

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Статья представляет собой комплексное исследование, направленное на изучение роли и влияния цифровых технологий на формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов. В рамках исследования проведен исторический анализ использования цифровых технологий в изучении иностранных языков на протяжении нескольких десятилетий. Описаны этапы развития цифровых технологий, начиная с 1980-х годов до настоящего времени, когда цифровые технологии стали неотъемлемой частью учебного процесса. Исследование также освещает опыт использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам в различных странах. Описаны различные примеры успешной реализации цифровых образовательных платформ, приложений и программ, которые способствуют эффективному изучению иностранных языков. На основе проведенного анализа исследование предлагает ряд рекомендаций по оптимизации использования цифровых технологий для развития профессиональной иноязычной компетенции студентов.

Ключевые слова: **образование, иностранные языки, МООК, нейросети, эффективность обучения, оптимизация обучения**

Currently, the use of digital technologies in education is becoming increasingly popular and necessary. With the development of technology, the possibilities of using computer programs and online resources for learning foreign languages have significantly expanded [1]. However, it is important to understand how these technologies affect the formation of students' professional foreign language competence. The **relevance** of the study lies in the need for a historical analysis of the use of digital technologies in education and foreign language learning to determine their role in shaping students' professional foreign language competence. The results of such an analysis can help determine the effectiveness of using digital technologies in foreign language learning and develop recommendations for improving the educational process based on it.

The **aim** of the research is to conduct a historical analysis of the use of digital technologies for developing students' professional foreign language competence. The research **objectives** are: 1) to examine the history of using digital technologies in education and foreign language learning; 2) to study the experience of using digital technologies in teaching foreign languages in different countries; 3) to provide recommendations for optimizing the use of digital technologies for developing students' professional foreign language competence.

In the 1980s, the use of digital technologies in foreign language education was still in its early stages of development. Despite the existence of computers, they were expensive and not widely available. During this period, teachers often used traditional teaching methods, such as textbooks and audio recordings, and computers were mainly used for developing and testing language programs. In addition, the most common way of learning languages was through physical classes and individual lessons conducted locally. However, new technologies began to emerge during this decade, such as interactive CD-ROMs, which provided a more convenient and interactive way of learning foreign languages [2]. These technologies became available in libraries and language centers and helped to expand accessibility and improve the quality of education.

In the 1990s, digital technologies in foreign language learning advanced significantly. One of the most noticeable means of learning that emerged during this period was computer programs for creating multimedia presentations and interactive exercises, which allowed students to boost up their skills in practice. Computer games also began to appear, which helped to learn the language in a game format. Along with this, in the 1990s, CD-ROMs began to be used, which contained various materials for language learning, such as textbooks, dictionaries, audio and video lessons [3]. More advanced and effective means of learning were interactive computer courses that contained various exercises on pronunciation, reading, listening comprehension, and grammar. Overall, the 1990s represent a period of active use of digital technologies in foreign language learning and a transition to new, more effective forms of learning.

During the period of 2000-2009, the use of digital technologies in foreign language education became even more widespread. One of the most popular means of learning became specialized language learning programs that could be downloaded onto personal computers or installed onto mobile devices. These programs offered textbooks, exercises, and tests for self-study, as well as the opportunity to communicate with native speakers through the internet. In the 2000s, specialized electronic dictionaries and grammar references also began to appear, which could be used on any device with internet access [4]. As technology developed, there was a transition from instructional courses containing only text and audio to multimedia courses containing video, animation, and interactive exercises. During this period, various applications for smartphones and tablets also emerged, offering different ways to learn the language, such as games, podcasts, and video lessons [5].

In the years 2010-2015, the use of digital technologies in foreign language learning became even more diverse and accessible. One of the most popular learning tools was mobile applications, which could be installed on smartphones or tablets [6]. These apps provide a wide range of language learning materials such as textbooks, dictionaries, games, and tests. With the development of social networks, various platforms for language exchange and communication with native speakers began to emerge. Specialized websites and apps offering online language courses also began to appear. These courses included video lessons, exercises, tests, and the opportunity to communicate with a teacher or other students. With the advent of tablets and touch screen devices, interactive textbooks that allowed students to interact with the material on the screen began to be used. Various services for online translation of texts and audio messages also began to appear [7].

From 2016 to 2019, the use of digital technologies in foreign language learning continued to grow and expand. Online courses became one of the main means of education, offering not only classic video lessons and tests but also innovative methods such as virtual reality and artificial intelligence. With the development of cloud technology, services for collaborative learning began to appear, allowing students to exchange information, participate in online discussions, and work on projects together [8]. In 2016, voice assistants began to appear, which could be used for language learning. These applications, using speech recognition technology, allowed students to improve their pronunciation and listening skills. Additionally, games and gamification became actively used in foreign language learning during this period. Games provided students with the opportunity to learn the language in an interactive and engaging way, and gamification helped stimulate and motivate students to participate more actively in the learning process [9].

In recent years, digital technologies have significantly changed the methods of teaching foreign languages. With the onset of the COVID-19 pandemic in 2020, most educational institutions switched to remote learning, which led to a sharp increase in the use of digital learning tools. One of the most popular tools became web conferencing, such as Zoom and Skype [10]. With their help, students can participate in lessons and interact with teachers in real time. Other important learning tools include mobile applications that allow students to learn languages anytime and anywhere. These applications can include interactive lessons, grammar rules, dictionaries, and much more. Speech recognition technologies have also become more popular, allowing students to improve their pronunciation and understanding of oral speech. There are numerous applications and online resources that allow recording and playing back speech, as well as receiving feedback from computer programs. In addition, social networks such as Facebook and Twitter have groups and communities for learning foreign languages, where students can communicate with native speakers and other students from different countries. This allows them to improve their communication skills and expand their vocabulary.

Finally, a large number of online language courses have become available in recent years. MOOCs (Massive Open Online Courses) are a modern learning tool that has gained widespread popularity in recent years [11]. MOOCs are online courses that are available for free to anyone wishing to learn a particular topic or subject, including foreign languages. Many of them are created by leading universities and language schools worldwide. They provide students with a wide range of opportunities for self-study, including video lessons, exercises, tests, and feedback from teachers. MOOCs also have the advantage of accessibility and flexibility in the learning process, allowing students from anywhere in the world to study foreign languages at their convenience [12]. Overall, MOOCs open up new opportunities for learning foreign languages, providing access to quality education for everyone.

Neural networks in foreign language learning are a new direction that is actively developing at present. Neural networks are mathematical algorithms that can be used for foreign language learning. They allow creating personalized lessons, analyzing students' mistakes and progress, as well as adapting materials to the level and needs of each individual student. Neural networks can also be used for speech recognition and text translation into various languages [13]. This allows students to get additional opportunities for foreign language practice and reduces the cost of education. Although neural networks in foreign language learning are still in the early stages of development, they promise to significantly improve both the efficiency of learning and the results for students.

Modern technologies have huge potential in teaching foreign languages. Many countries around the world are already actively using digital technologies to improve the efficiency and effectiveness of foreign language learning. In China, for example, the VIPKID platform allows students to learn English with native-speaking tutors using video conferencing and convenient learning tools. In Finland, the WordDive app offers a unique learning system that uses artificial intelligence to create personalized courses based on students' knowledge level and individual needs. In Spain, the Duolingo app offers language learning for 36 languages, including Spanish, using gamification and short lessons to make the learning process more engaging and interactive. In the USA, Rosetta Stone offers a language learning program based on speech recognition technology that helps students improve their pronunciation and understanding of foreign speech. In Japan, the Koe no Katachi company offers an English language learning program that uses synchronized audio and text materials to improve reading and understanding skills. Thus, digital technologies in foreign language learning are becoming increasingly common and popular in different countries around the world. They help students improve their foreign language skills, make the learning process more engaging and interactive, and expand opportunities for language learning regardless of location and time.

Based on the analysis of the history of using digital technologies in foreign language education, as well as the current experience of their use in different countries of the world, several recommendations can be proposed for optimizing their use in developing students' professional foreign language competence: 1) to use various types of digital technologies in combination with traditional teaching methods such as oral and written exercises, reading, and listening; 2) to develop interactive courses and applications that can adapt to the individual needs and level of the student; 3) to apply modern speech recognition technologies that allow learning and practicing the pronunciation of foreign words and phrases in real-time; 4) to use online language exchange services and applications that allow students to communicate with native speakers and practice speaking in real life; 5) to create virtual learning environments where students can collaborate on projects, discuss and analyze texts, record and listen to audio and video recordings; 6) to apply artificial intelligence technologies to analyze student progress and provide personalized recommendations for improving language skills; 7) to ensure accessibility and ease of use of digital technologies for all students, including those with limited access to computers and the Internet.

The **scientific novelty** of this research lies in the analysis and systematization of the use of digital technologies for the development of students' professional foreign language competence over several decades. The **theoretical significance** is in revealing the mechanisms of interaction between digital technologies and the process of learning foreign languages, as well as identifying factors that affect their effectiveness. The **practical significance** is that the research results can be used to optimize the process of foreign language learning using digital technologies.

In **conclusion**, the study has shown that the use of digital technologies in foreign language teaching is a relevant topic that allows for the improvement of students' professional language competence. As for prospective directions for further scientific research, the following can be highlighted: the study of the effectiveness of various types of MOOCs for foreign language teaching, the analysis of the use of virtual and augmented reality for language learning, and the exploration of the use of artificial intelligence for assessing and developing students' language skills. This research can be useful for language teachers and students, as well as for educational program developers and digital tool creators. However, it should be noted that only some aspects of the use of digital technologies in foreign language teaching were considered in this study, and its results may be limited to the research context. Additional studies in this area are needed to obtain a more comprehensive picture.

Библиографический список

1. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 438–445.
2. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
3. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92–100.
4. Выборнова Е.Ю. Онлайн-уроки иностранного языка: планирование, идеи, оценка знаний студентов. *Заметки ученого*. 2021; № 12-1: 159–161.
5. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Taskaeva E.B., Ishchenko V.G. Foreign Language Learning Environment: A Case Study of STU. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 429–437.
6. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002–1010.
7. Крутько Е.А., Комкова А.С., Кобелева Е.П., Агавелян Р.О. Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку в вузе. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 6: 66–75.
8. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
9. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.
10. Gromoglasova T.I., Kovaleva M.I., Koshkina Zh.V., Huffman L. The Flipped Classroom in the Context of Digitization of Educational Space: A Students' Perspective. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2022; Vol. 15, № 9: 1296–1309.
11. Bovtenko M., Morozova M. Multilingual regional contest of student-created videos: Pilot project. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019; Vol. 907: 116–123.
12. Ковалева М.И., Бондарь Д.Л. Платформа Skyeng в вузе: возможности и перспективы. *Сибирский учитель*. 2022; № 5 (144): 11–14.
13. Kiryakova O.A. E-portfolio as a means of formation of students' professional foreign language communicative competence in technical higher education institutions. *Siberian Teacher*. 2022; № 6 (145): 88–92.

References

1. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 438-445.
2. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
3. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92-100.
4. Vybornova E.Yu. Onlajn-uroki inostrannogo yazyka: planirovanie, idei, ocenka znanij studentov. *Zametki uchenogo*. 2021; № 12-1: 159-161.
5. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Taskaeva E.B., Ishchenko V.G. Foreign Language Learning Environment: A Case Study of STU. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 429-437.
6. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002-1010.
7. Krut'ko E.A., Komkova A.S., Kobeleva E.P., Agavelyan R.O. Integraciya videokontenta v process obucheniya professional'no-orientirovannomu anglijskomu yazyku v vuze. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 6: 66-75.
8. Agavelyan R.O., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Dushinina E.V. Ispol'zovanie mnemotehnik v processe professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 38-50.
9. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.
10. Gromoglasova T.I., Kovaleva M.I., Koshkina Zh.V., Huffman L. The Flipped Classroom in the Context of Digitization of Educational Space: A Students' Perspective. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2022; Vol. 15, № 9: 1296-1309.
11. Bovtenko M., Morozova M. Multilingual regional contest of student-created videos: Pilot project. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019; Vol. 907: 116-123.
12. Kovaleva M.I., Bondar' D.L. Platforma Skyeng v vuze: vozmozhnosti i perspektivy. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 5 (144): 11-14.
13. Kiryakova O.A. E-portfolio as a means of formation of students' professional foreign language communicative competence in technical higher education institutions. *Siberian Teacher*. 2022; № 6 (145): 88-92.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 37.025 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-122-124

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
Dyachkovskaya N.A., *BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: dyachkovskayana@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES. The article highlights a problem of the development of communication skills of modern junior schoolchildren. Description of schoolchildren unaccustomed to live communication is given. There are children who, sitting at gadgets, decide for themselves with whom they will communicate. In terms of socialization, many schoolchildren have significant difficulties in mastering communication skills. The aim of the study is to theoretically study and experimentally investigate the process of developing the communicative skills of primary school children through theatrical activities. Research objectives include to carry out diagnostics to identify the level of development of children's communication skills; to conduct classes in order to increase the level of communication of children attending a theater studio. The novelty of the research are those methods and techniques that create a positive emotional background for a sense of self-confidence; special methods are used designed to develop memory, expressiveness of speech, vocabulary of students. A school theater work plan has been developed aimed at developing the communication skills of younger schoolchildren.

Key words: **communication skills, primary school children, theater activity, theater studio, lessons, diagnostics**

А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*
Н.А. Дьячковская*, студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: dyachkovskayana@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящается проблеме развития коммуникативных навыков современных младших школьников. Дается описание школьников, непривыкших к живому общению. Есть дети, которые, сидя за гаджетами, сами решают, с кем они будут общаться. В плане социализации многие школьники испытывают значительные затруднения к овладению коммуникативными навыками. Целью статьи является теоретически изучить и экспериментально исследовать процесс развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста посредством театральной деятельности. Задачи исследования: осуществить диагностику по выявлению уровня развития коммуникативных навыков детей; провести занятия с целью повышения уровня коммуникативности детей, посещающих театральную студию. Новизной исследования выступают те методы и приемы, которые создают положительный эмоциональный фон для чувства уверенности в собственных силах; используются специальные методы, предназначенные для развития памяти, выразительности речи, словарного запаса учащихся. Разработан план работы школьного театра, нацеленного на развитие коммуникативных навыков младших школьников.

Ключевые слова: **коммуникативные навыки, младший школьник, театральная деятельность, театральная студия, занятия, диагностика**

Познания современных детей и их же сверстников даже 20 лет назад многим отличаются. Нынешнее молодое поколение знает гораздо больше, чем дети их возраста начала 21 века. У них широкий кругозор, они с легкостью находят ответ логическим задачам, выполняют достаточно сложные задачи, очень мобильны и иногда знают больше, чем их родители.

Сегодня школьники, сидя за гаджетами, сами решают, с кем они будут общаться. Конечно, в развитии современных технологий есть много плюсов, но в плане социализации привыкшие к СМС-сообщениям дети испытывают значительные затруднения. Таким образом, одним из самых важных умений современной личности является овладение коммуникативными навыками.

Проблема развития коммуникативных навыков сложна, и она была исследована как в психологии, так и в педагогике. В этих областях научных знаний существует множество разработок, посвященных исследованию и разработке различных аспектов проблем, связанных с коммуникацией детей. Проблемами коммуникативных навыков младшего школьного возраста занимались многие исследователи: Выготский Л.С. [1], Безруких М.М. [2], Булыгина Л.Н. [3], Жинкин Н.И., Зайцева К.П., Зимняя И.А., Лесникова Л.В., Лисина М.И. и др. В их работах предлагаются различные методы изучения методов развития коммуникативных навыков, в том числе посредством театральной деятельности.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально исследовать процесс развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста посредством театральной деятельности.

Задачи исследования:

– осуществить диагностику по выявлению уровня развития коммуникативных навыков детей;

– провести занятия с целью повышения уровня коммуникативности детей, посещающих театральную студию.

Новизна исследования: в процессе развития коммуникативных навыков обучающихся создан положительный эмоциональный фон и воспитание чувства уверенности в собственных силах, для чего используются специальные методы, предназначенные для развития памяти, выразительности речи, словарного запаса учащихся.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке и реализации плана работы школьного театра, нацеленного на развитие коммуникативных навыков младших школьников. План может быть использован педагогом дополнительного образования и студентами во время прохождения практики.

Для решения поставленных задач и достижения цели нами была разработана и осуществлена диагностическая и опытно-экспериментальная работа по проблеме развития коммуникативных навыков младших школьников в условиях дополнительного образования. Все этапы работы проводились на базе МАНОУ «ДДТ имени Ф.И. Авдеевой» г. Якутска, в детской театральной студии «Айар кут». Занятия реализовывались на базе городской классической гимназии в 4 «В» классе в рамках учебного курса «Культура народов Республики Саха (Якутия)».

Для диагностики уровня развитости коммуникативности учащихся мы провели анкетный опрос М.И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников» [4]. Опрос состоял из 10 вопросов, ответы на которые учащиеся выбирали сами. Инструкция звучит следующим образом: «Вам необходимо ответить на 10 вопросов. Свободно выражайте своё мнение по каждому из них и отвечайте на них только «А» – да; «Б» – не всегда; «В» – нет». Результаты определялись по количеству баллов. Учащимся необходимо было выбрать вариант ответа. Каждый ответ «А» оценивался в 3 балла, «Б» – 2, «В» – 1.

Тестирование было проведено среди 26 учащихся в возрасте 8–10 лет. Результаты опроса показали, что большая часть группы в количестве 17 учащихся набрала от 19 до 24 баллов, что относится к среднему уровню общительности; а меньшая часть группы в количестве 9 человек набрала по 14–18 баллов, соответственно, отнесясь к низкому уровню общительности. Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень развитости коммуникативных навыков по опросу М.И. Рожкова

Уровни		
Высокий	Средний	Низкий
0%	65%	35%

Приведем некоторые ответы на вопросы. На вопрос «часто ли тебе удаётся уговорить своих друзей делать все так, как хочешь ты?» ответ «А» (да) дали 2 обучающихся, ответ «Б» (не всегда) дали 22 обучающихся, а ответ «В» (нет) – 2 обучающихся, что говорит о том, что большинству детей не всегда удается уговорить своих друзей делать все так, как хотят опрашиваемые.

На вопрос «всегда ли тебе трудно попросить прощения у своих друзей?» ответ «А» (да) дали 4 обучающихся, ответ «Б» (не всегда) дали 7 обучающихся, а ответ «В» (нет) дали 15 обучающихся. Большинству опрашиваемых нетрудно просить прощения у своих друзей.

На вопрос «часто ли ты в решении важных дел делаешь все сам?» ответ «А» (да) дали 9 обучающихся, ответ «Б» (не всегда) – 15 обучающихся, а ответ

«В» (нет) – 2 обучающихся, что говорит о том, что большинство детей в решении важных дел не всегда делают все сами.

В целом мы получили средние показатели по результату данного опроса. Ни один учащийся не относится к высокому уровню развитости коммуникативных навыков. Это позволяет нам предположить причины такого результата: возможно, данные показатели являются следствием нашего времени. Во-первых, дистанционное обучение, при котором учащиеся осваивают учебную программу из дома, будучи не в учебном коллективе, классе, следовательно, уровень коммуникации снижается. Во-вторых, первая причина плавно перетекает во вторую – гаджетозависимость у нынешних детей. В последнее время общество все больше доверяет гаджетам и даже предоставляет их детям с младенчества. Каждый учащийся начальной школы сейчас имеет свой мобильный телефон, айпад или планшет, с которым они проводят много времени. В-третьих, возможно причиной такого показателя является высокий уровень количества актированных дней в нашей республике. Туда же входят и дни карантина в сезоны высокой заболеваемости в школах, что происходит в течение года при смене сезона, как минимум 2 раза – осенью и весной.

В связи с выявленными проблемами предлагаем как вариант развития коммуникативных навыков реализацию деятельности школьного театра, что является следующей задачей исследования: проведение занятий с помощью комплекса методов и приемов театрализованной педагогики, направленных на коммуникацию.

Итак, деятельность кружка «Айар кут» проводилась на базе городской классической гимназии в 4 «В» классе в рамках учебного курса «Культура народов республики Саха (Якутия)». На занятиях в театральной студии «Айар кут» применялись различные дидактические игры, приемы, способствующие формированию коммуникативных навыков и позволяющие сделать учебный процесс более разнообразным и интересным для учащихся.

После проведения диагностики стало ясно, что у испытуемых недостаточно сформированы такие коммуникативные навыки, как:

– планирование сотрудничества с учителем и сверстниками;
– умение слышать, слушать и понимать речь собеседника;
– умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
– постановка вопросов;
– понимание существования различных точек зрения, принятие их во внимание во время осуществления взаимодействия.

Таким образом, нами были разработаны занятия для решения выявленных проблем во время работы кружка «Айар кут». На реализацию занятий было отведено малое количество часов. Поэтому нами было принято решение развить недостаточно сформированные коммуникативные навыки, перечисленные выше.

Сроки реализации исследовательской работы – 6 недель, 2 часа в неделю. За отведенное количество часов нами был реализован план работы и разработано 6 занятий, из них 2 – диагностика младших школьников; 2 – занятия по программе с учетом цели исследования, 2 – зачетных занятия. План реализации занятий представлен в табл. 2.

театрализованная педагогика; артикуляционные разминки; приемы «Микрофон», «Свеча»; подвижные игры.

В основном на занятиях временное ограничение достигало 45 минут, так как они проводились в рамках учебного курса «Культура народов республики Саха (Якутия)», два раза по 1,5 часа.

1. Занятие на тему «Какими бывают загадки». Цель занятия: познакомить учащихся с понятием загадки и ее видами.

Для нас целью занятия было также знакомство с классом, руководителем кружка и проведение диагностики. Перед каждым занятием педагог проводил артикуляционную гимнастику, что способствовало развитию мышц лица, дикции. В течение занятия нами была проведена дидактическая игра «Чей ряд лучше?». Цель игры: придумать как можно больше загадок на выбранную тему. Для игры педагог делит учащихся на 3 команды (по рядам) и раздаёт темы каждому ряду. Задача школьника – поднять руку и представить свою загадку классу, если он хорошо справился со своей миссией, загадка была понятна, логична, соответствует типу загадок, то педагог добавляет балл команде. В итоге выигрывает команда, набравшая наибольшее количество очков. Ученики принимали активное участие в работе. Урок прошел в двух этапах: первый – изучение темы урока, второй – проведение диагностики уровня развития коммуникативных навыков.

2. Занятие на тему «Сказки народов Севера». Цель занятия: познакомиться со сказками народов Севера, предварительно ознакомившись с народами, проживающими там, их обычаями, образом жизни [5].

Первая часть занятия была посвящена изучению темы. Педагог вел фронтальную работу, задавались наводящие вопросы и велись обсуждения. Учащиеся активно принимали участие, поднимая руку, охотно шли на контакт и высказывали свои познания в культуре народов севера. Во второй части занятия учащиеся посмотрели мультфильм по мотивам северной сказки. В конце был проведен прием «Микрофон», в ходе которого школьники могли поделиться своими впечатлениями и выразить свое отношение к персонажам, что позволяет донести свои мысли классу на интересующую тему. Мы услышали интересные умозаключения младших школьников, многие желали высказаться. Прием идеально подходит для этапа рефлексии урока.

3. Занятие на тему «Настольные национальные игры народов саха». Цель занятия: дать понятие настольных игр, изучение настольных игр народов саха.

Первая половина урока была посвящена изучению темы, мы дали понятие настольных игр, почему они так называются, вели дискуссию о том, какие игры бывают. На второй половине урока выполнялась творческая работа «Моя спортивная семья», при осуществлении которой учащимся необходимо было нарисовать рисунок своей семьи либо одного из членов семьи, занимающегося любым видом спорта. По выполнении задания желающие выходили к доске, встав перед аудиторией, и рассказывали классу, что они нарисовали. Хотелось бы отметить, что в ходе работы учащиеся хорошо показали свой кругозор, назвали очень много видов спорта, некоторые могли подробно объяснить правила, но возникли некие трудности с выступлением перед публикой, не все учащиеся изъявили желание показать свою работу.

Таблица 2

План реализации занятий студии «Айар кут»

№	Дата проведения	Тема	Содержание	Количество часов
1.	13.03.2023	«Какими бывают загадки». Занятие-знакомство. Диагностика школьников	Беседа. Первичное проведение диагностики по выявлению уровня развития коммуникативных навыков. Дидактическая игра «Чей ряд лучше»	45 мин
2.	16.03.2023	«Сказки народов Севера»	Изучение темы учебной программы. Налаживание контакта с учащимися. Проведение приема «Микрофон» для вовлечения школьников в тему урока	45 мин
3.	23.03.2023	«Настольные национальные игры народов саха».	Введение понятия настольных игр. Знакомство с национальными играми народа саха. Творческая работа «Моя спортивная семья»	45 мин
4.	27.04.2023	«Кукольный театр своими руками»	Знакомство с понятием кукольный театр, создание своих кукол из бумаги, групповая работа по составлению своей сказки на северную тематику, выступление перед классом	1.5 часа
5.	30.04.2023	Посещение дворца детского творчества, экскурсия, подвижные игры	Экскурсия по ДДТ имени Ф.И. Авдеевой. Знакомство с историей дворца, развитием дополнительного образования в республике. Подвижные игры на выявление лидерских качеств, направленные на коммуникацию в группах. Использование приема «Свеча», направленного на развитие умения высказывать свои впечатления	1.5 часа
6.	03.04.2023	Диагностика	Контрольное проведение диагностики по развитию коммуникативных навыков	45 мин

Как видно в табл. 2, все занятия выстроены по принципу последовательности и систематичности.

Первое и последнее занятия проводились с целью проведения диагностики уровня развитости коммуникативных навыков младших школьников. Для получения результатов исследования были использованы следующие методы и приёмы: наблюдение и анализ деятельности детей; беседы; дидактические игры;

4. Занятие на тему «Кукольный театр своими руками». Цель занятия: знакомство с понятием «кукольный театр», создание кукол из бумаги, составление своей сказки на северный лад [5].

Данное занятие прошло насыщенно. В начале мы объяснили детям, что такое кукольный театр, какие бывают куклы, и из чего их делают. Затем рассказали о технике создания кукол из бумаги (куклы на кулачках). Потом педагог разделил

класс на группы (в каждой по 5–6 учащихся) и дал задание придумать свою сказку, распределить обязанности между каждым участником группы и представить свою работу классу. Отметим, что группы были разные, какие-то активно вели дискуссию, распределяли между собой роли, подготавливали задний фон, а у каких-то групп возникли трудности с заданием, им было тяжело распределиться, некоторые дети часто отвлекались. Групповая работа может дать педагогу очень ценную информацию: кто в мини-группах хорошо коммуницирует, может взять лидерскую позицию на себя и принимать активное участие в организации процесса выполнения задания. Продукт работы (самодельные куклы), можете посмотреть в приложении 5. По завершении работы группы выступили со своими сказками, одна группа отличилась и написала сценарий, отдельный учащийся был ответственен за его прочтение, этим они всем очень запомнились. Этот факт может позволить сделать вывод о том, что нужно давать детям время от времени свободу мысли, некоторые учащиеся несут в себе творческий потенциал, который мы, как педагоги, можем раскрыть.

5. Занятие – посещение дворца детского творчества, экскурсия, подвижные игры. Цель занятия: проведение экскурсии по ДДТ имени Ф.И. Авдеевой, знакомство с историей дворца, развитием дополнительного образования в республике.

Данное занятие осуществилось во время школьных каникул, на нем мы с младшими школьниками посетили дворец детского творчества, педагог дополнительного образования посодействовала в проведении экскурсии. Многие школьники посетили дворец впервые, дети вели себя активно, задавали много вопросов. Затем мы провели подвижные игры, направленные на коммуникацию в группах, на выявление лидерских качеств, в конце встречи был использован прием «Свеча». Он направлен на формирование следующих коммуникативных навыков: умение слышать, слушать и понимать речь собеседника; умение согласованно работать в группе; понимание существования различных позиций и точек зрения, принятие их во внимание во время осуществления взаимодействия. Младшим школьникам понравилось играть в подвижные игры. Отметим, что класс достаточно слаженный и дружный, умеют найти выход из ситуации и прийти к одному выводу.

6. Занятие – диагностика младших школьников. Была проведена та же методика, что и в начале: анкетный опрос М.И. Рожкова. Школьники продемонстрировали умение сотрудничать, слушать, слышать и понимать речь собеседника.

Проблема исследования раскрывается в содержании Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [6], где сказано, что формирование знаний, умений и навыков уходит в прошлое, сейчас перед начальными школами стоит новая цель – формирование универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников, где как раз таки, особенно выделяются коммуникативные УУД, а следствием выступают и коммуникативные навыки школьников, которые включают в себя такие умения, как слушать, слышать и понимать речь собеседника, грамотно распределять роли и согласованно выполнять их во время взаимодействия, проявлять уважение к собеседнику. Когда мы говорим о формировании коммуникативных навыков, то, помимо школьного обучения, подразумеваем кружки дополнительного образования. В рамках театральной студии «Айар кут» можно создать все условия для наиболее эффективного развития коммуникации детей, таких умений, как грамотно выражать свои мысли в устной и письменной форме, а также чётко и лаконично аргументировать свою точку зрения.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что в целом полученные данные показали, что уровень развитости коммуникативных навыков изменился в лучшую сторону. Это говорит об эффективности разработанных нами занятий, направленных на развитие коммуникативных навыков у младших школьников.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Память и её развитие в детском возрасте. *Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти:* учебное пособие. Составитель Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва: АСТ, 2008.
2. Безруких М.М. *Ребёнок идёт в школу. Знаете ли вы своего ученика:* пособие для студентов пединститутов. Москва: Академия, 1996.
3. Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников. *Вопросы психологии*. 2010; № 2: 149–153.
4. Рожков М.И. *Диагностика общения и общительности младших школьников*. Available at: https://infourok.ru/diagnostika-obsheniya-i-obshitelnosti-mladshih-shkolnikov-5478797.html
5. Иванова А.В., Чиряев А.Н. Творческая самореализация обучающихся национальной гимназии через воспитательную деятельность. *Современное образование: традиции и инновации*. 2021; № 2: 32–35.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Available at: http://минобрнауки.рф/документы/922

References

1. Vygotskij L.S. Pamyat' i ee razvitie v detskom vozraste. *Hrestomatiya po obschej psihologii. Psihologiya pamyati:* uchebnoe posobie. Sostavitel' Yu.B. Gippenrejter. Moskva: AST, 2008.
2. Bezrukih M.M. *Rebenok idet v shkolu. Znaete li vy svoego uchenika:* posobie dlya studentov pedinstitutov. Moskva: Akademiya, 1996.
3. Bulygina L.N. O formirovanii kommunikativnoj kompetentnosti shkol'nikov. *Voprosy psihologii*. 2010; № 2: 149-153.
4. Rozhkov M.I. *Diagnostika obscheniya i obschitel'nosti mladshih shkol'nikov*. Available at: https://infourok.ru/diagnostika-obsheniya-i-obshitelnosti-mladshih-shkolnikov-5478797.html
5. Ivanova A.V., Chiryaev A.N. Tvorcheskaya samorealizaciya obuchayuschihsya nacional'noj gimnazii cherez vospitatel'nuyu deyatel'nost'. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii*. 2021; № 2: 32-35.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at: http://minobrnauki.rf/dokumenty/922

Статья поступила в редакцию 21.05.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-124-127

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

MAINTAINING MOTIVATION WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MIXED ABILITY CLASS. The article studies a current issue of maintaining a high level of students' motivation when teaching a foreign language in a non-linguistic university. The article studies theoretical aspects related to the formation of intrinsic and extrinsic motivation among students. The paper also analyses factors that may promote or, on the contrary, prevent learners from forming sustainable learning involvement and achieving academic success. The main part of the study reflects the generalized practical experience of applying a differentiated approach to motivating students with high and low levels of knowledge. Techniques that facilitate maintenance of high motivation within a mixed-ability group are compared separately. The research materials allow to conclude that a teacher can effectively motivate students with various levels of language proficiency, relying on a deeper understanding of the underlying motives and implementing the proposed recommendations.

Key words: **motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, involvement, teaching a foreign language**

Н.А. Машкова, *преп., Департамент английского языка и деловой коммуникации Финансового университета при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: naamashkova@fa.ru*

СОХРАНЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ

Данная статья посвящена актуальной проблеме поддержания высокого уровня мотивации учащихся при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. В статье рассматриваются теоретические аспекты, связанные с формированием внутренней и внешней мотивации у студентов. Также в работе анализируются факторы, которые содействуют и препятствуют формированию устойчивой вовлечённости обучающихся в учебный процесс. Основная часть

исследования отражает обобщенный практический опыт применения дифференцированного подхода к формированию мотивации у студентов с высоким и низким уровнем знаний. Отдельно сравниваются приёмы, помогающие эффективно поддерживать высокую мотивированность. Материалы исследования позволяют сделать вывод, что преподаватель может воздействовать на повышение мотивации студентов с разным уровнем языковой компетенции, опираясь на более глубокое понимание исходных мотивов и выполняя предложенные рекомендации.

Ключевые слова: **мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, вовлечённость, обучение иностранному языку**

Исследователями долгое время изучается природа мотивации и то, что побуждает людей к действию. Отдельно рассматривается мотивация в сфере образования, а именно – вовлечённость и интерес учащихся к изучению иностранного языка в вузе. Для достижения высоких академических результатов важно понимать, что именно способствует и препятствует освоению новых знаний, как это влияет на устойчивость интереса и прилагаемые учащимися усилия.

Актуальным остаётся вопрос факторов, определяющих эффективность и успешность в освоении различных учебных предметов. Целью данной статьи является освещение и описание мотивов студентов при изучении иностранного языка, взаимосвязи их долгосрочных целей, личностных ценностей и моделей поведения. Будут обозначены приемы и подходы, положительно влияющие на результативность обучения и рост заинтересованности среди студентов.

Указанные цели предполагают выполнение следующих задач:

– рассмотрение общего понятия «мотивация», сопоставление «внутренней» и «внешней» мотивации учащихся;

– описание факторов, содействующих формированию устойчивой вовлечённости в процесс изучения иностранного языка;

– анализ факторов, препятствующих появлению и развитию интереса к обучению;

– определение предпочтительных методов обучения в разноуровневых группах учащихся и рекомендаций для преподавателей.

В статье применялись эмпирические и теоретические методы исследования проблемы, а именно – анализ тематических научных статей, наблюдение за обучением и прогрессом студентов, обсуждение проблематики с учащимися и преподавателями, обобщение личного практического опыта.

Чаще всего мотивация рассматривается как характеристика личности. Учёными признаётся важность социального влияния на обучение и мотивацию, т. к. обучение является социальной деятельностью и на всех этапах проводится в контексте взаимоотношений с преподавателями и сверстниками. Формирование таких отношений и различных ролей влияет на итоговую успешность обучения, т. е. возможность социального взаимодействия в образовательном процессе создаёт условия для качественного улучшения результатов. Значимое влияние на мотивацию и достижения учащихся могут оказывать как социальные отношения, так и контекст учебного процесса [1, с. 463].

Изучая природу мотивации студентов, исследователи выделили множество различных структур, которые можно разделить на группы. В первую группу включают ощущение индивидами своей компетентности и способности достигать различных результатов. Такая уверенность в собственных силах основывается на достижениях в различных областях и предопределяет успешность в дальнейшем. К другой группе факторов относят внутреннюю и внешнюю мотивации, интересы, ценности и цели.

Рассматривая внутреннюю мотивацию, исследователи полагают, что индивиды совершают действия ради самих себя и из интереса к этой деятельности. А сам интерес, тесно связанный с внутренней мотивацией, подразделяют на личностный, или индивидуальный и ситуационный интерес. Личностный интерес рассматривается как относительно стабильная предрасположенность, относится к знаниям и ценностям в отношении темы или объекта и представляет собой постоянную вовлечённость в деятельность. А ситуационный интерес, напротив, проистекает из условий окружающей среды. Данный вид интереса способен порождать любопытство, которое может побудить людей к дальнейшему изучению деятельности и формированию индивидуального интереса [1, с. 464].

Внутренняя мотивация является важным предиктором достижения и возникает, когда удовлетворяется базовая потребность учащихся в компетентности, понимании значимости и автономии. Например, когда учащиеся чувствуют себя компетентными в выполнении задания, они, скорее всего, продолжат его; чувствуя связь с окружающими их людьми, они с большей вероятностью будут заниматься обучением; когда у них есть целеустремленность, они ощущают значимость своего выбора и, скорее всего, будут работать охотнее. В то же время не каждый мотив исходит из желания заниматься какой-либо задачей ради нее самой. Когда некоторые задачи не воспринимаются как приятные, то побуждение, скорее всего, исходит из внешних источников.

Мотивацию учащихся к изучению иностранного языка может формировать комплекс параллельных мотивов. Так, например, внешним мотивом является желание избежать наказаний за невыполнение заданий или получение вознаграждения в виде высокой оценки или мотивы, которые проистекают из чувства вины, стыда или желания понравиться другим. И совершенно отдельно существует амотивация, которая указывает на отсутствие желания изучать язык, возможно, из-за отсутствия ценности, чрезмерной сложности или других причин [2, с. 73].

Существуют теории, которые связывают мотивацию в первую очередь с уверенностью в собственных силах и убеждённостью человека в достижении цели. Но они не учитывают фактор желания индивида. Например, если студент уверен, что может выполнить задачу и гарантированно достичь желаемого результата, он по разным причинам может не захотеть участвовать в ней. Поняв, в чём заключаются истинные потребности индивида, мы сможем определить его мотивацию. По Масслоу, человек испытывает потребность в уважении окружающих (в том числе в желании получить их высокую оценку, признание, испытать чувство превосходства, вызывать уважение и признательность других), самоуважении, чувстве собственного достоинства (желании быть уверенным и независимым, компетентным). «Удовлетворение потребности в самоуважении вызывает чувства уверенности в себе, своей ценности, силы и способностей, ощущение своей полезности и необходимости в мире. Препятствия к удовлетворению этих потребностей ведут к появлению чувства неполноценности, слабости и беспомощности» [3, с. 77].

Мотивация к изучению иностранного языка сложна, содержит нюансы и множество взаимосвязанных элементов. Многие исследователи считают, что вовлечённость учащихся в выполнение учебных задач возникает на пересечении предшествующих мотивов и влияний окружающей среды. Говоря о мотивированности учащихся, мы можем вкладывать разное значение в это понятие, например, любовь к учебе, активность на занятиях или просто выполнение домашнего задания. Мотивация может быть неоднозначной целью, и если мы хотим её повысить, то сначала должны определить конкретные цели и задачи.

Обучение иностранному языку предполагает выполнение нескольких задач одновременно. Преподавателю необходимо объяснить материал, проконтролировать выполнение заданий, исправить ошибки, если такие имеются, обеспечить закрепление и повторение пройденного и т. д. При работе с однородной и высокомотивированной группой обычно не требуется дополнительных усилий, чтобы удерживать внимание студентов или вдохновлять их на самостоятельную работу и дальнейшее освоение материала. На практике случается так, что в неязыковом вузе в группе оказываются учащиеся разного уровня языковой подготовки, что может демотивировать как «сильных», так и «слабых» студентов. В этом случае задача преподавателя усложняется, т. к., помимо выполнения ранее поставленных задач, появляется необходимость сохранять и поддерживать мотивацию учащихся и дифференцированно работать с компонентами, её формирующими. Помимо этого, и сами студенты могут иметь различную мотивацию, влияющую как на успешность решения промежуточных задач, так и на достижение конечного результата. Необходимо отметить, что мотивация обучающихся не является константой, а может меняться разнонаправленно в течение периода обучения. Так, высокий уровень мотивации среди учащихся в начале учебного периода может быть обусловлен комплексом причин, например, любознательностью или интересом к новизне. Но уровень мотивации может ощутимо снижаться в процессе обучения, причём как среди студентов с высоким уровнем, так и среди «слабых». Однако одинаковые тенденции являются результатом различных причин. Например, продвинутые студенты могут терять мотивацию из-за того, что задания кажутся слишком простыми, и им становится скучно; в то же самое время «слабые» студенты, не имея возможности активно участвовать в занятиях и не владея достаточным уровнем языковых компетенций, могут чувствовать себя выпадающими из процесса и также теряют мотивацию к дальнейшему обучению.

Причины низкой успеваемости учащихся обычно объясняют дефицитом академических навыков и когнитивными аспектами. Однако на успеваемость влияют и некогнитивные факторы. Представляется сложным отделить академические достижения от мотивации, самоидентичности, убеждений, целей и познания индивида. По мнению исследователей, важно учитывать такие некогнитивные факторы, как «отношение к обучению, убеждённость в ценности образования, эмоциональная вовлечённость учащихся, готовность к обучению, самооценка, уверенность в себе, целеустремлённость, умение преодолевать трудности и пр.» [4, с. 36].

Овладение новыми речевыми навыками редко бывает легким, т. к. требует целеустремленности и определённой выносливости от изучающих. Чтобы мотивация сохранялась на протяжении длительного времени, цель должна быть личностно значимой. Определение правильного подхода и видов работы поможет нам направить внимание и энергию студентов в нужное русло и не тратить время на попытки заставить их делать то, что не имеет значения для их обучения и дальнейшего успеха. Это особенно верно для студентов, имеющих неудачный предшествующий опыт изучения иностранного языка и несклонных прилагать старания в учёбе вообще. Ученики с большей вероятностью будут вовлечены в учебный процесс, если стоящие перед ними задачи будут конкретными, значимыми, реалистичными и оправдывающими затраченные усилия.

Но случается так, что «студенты не участвуют активно в занятиях не потому, что не хотят, а потому, что не знают, как это сделать. То, что иногда выглядит как сопротивление, может быть просто замешательством» [5, с. 27]. Поэтому важно, чтобы преподаватель формулировал задания четко и конкретно, избегая расплывчатости, что позволит студентам ясно понимать, что от них ожидают, и какие действия необходимо предпринять. Наше представление о мотивации может сильно отличаться от имеющегося у наших студентов, и их интерес может

проявляться иначе. Например, мы можем тщетно ожидать, что студенты проявят свою вовлечённость, активно участвуя в дискуссиях, они в то же время могут демонстрировать вовлечённость, внимательно слушая и молча анализируя. Конкретизация наших запросов обеспечивает ясность для всех и позволяет нам создать четкие критерии оценки и отслеживания прогресса студентов. Простое понимание важности обучения не является достаточным условием успешного обучения, т. к. не прибавляет мотивации учащимся. Обучение станет значимым для студентов, если будет развивать необходимые для достижения целей навыки и удовлетворять основные потребности.

Стремление к высоким и скорым достижениям не должно подталкивать преподавателей к тому, чтобы давать задания, сложность которых выходит за рамки актуальных возможностей учащихся. Такой подход скорее повредит мотивации, чем укрепит ее, т.к., сочтя задание непреодолимо трудным, студент совсем откажется от попыток выполнить его. Главное – начать с актуального уровня компетенций и помогать студентам постепенно двигаться в сторону более высоких целей. Разделяя объёмные задания на отдельные части с интервалами между выполнениями, мы предлагаем более реалистичные и достижимые задачи. Если студент не видит ценности в выполнении задания, то вызвать у него подлинный интерес к обучению крайне сложно. Такой ценностью в глазах студента может стать поощрение со стороны преподавателя или собственное ощущение успеха, необязательно масштабного, но заметного и достигнутого в относительно короткий срок, т. е. связанного с изменением модели поведения. Когда студенты видят, как небольшие усилия с их стороны могут привести к ощутимой отдаче, они осознают, что успех в пределах их досягаемости и уровень мотивации возрастают. Но в случае если положительное подкрепление не получено, то старания могут показаться студентам не стоящими дальнейших усилий. А для студентов с низким уровнем знаний и особенно для имеющих неудачный опыт обучения формирование нового мотивированного поведения может восприниматься как слишком большое изменение и поэтому казаться пугающим. Хотя у учащихся может быть желание лучше учиться, у них часто нет четкого представления о том, как именно это сделать, какие шаги предпринять. Повышение мотивации не рассматривается исследователями как один большой сдвиг; «это результат нескольких небольших сдвигов в мышлении и усилиях студента. Со временем эти небольшие изменения перерастают в значительные улучшения» [5, с. 28]. Задача преподавателя заключается в том, чтобы постараться найти способы внедрить новые практики плавно и поэтапно.

Когда студенты поймут, что они могут добиться прогресса, начав с небольших шагов, у них может возникнуть мотивация продолжать в том же направлении и в итоге достигнуть более крупных успехов, т. к. в ситуации успеха конечная цель будет казаться более достижимой. В условиях преподавания иностранного языка в разноуровневых группах необходимо признать, что универсальных рецептов повышения мотивации нет. Критерии отбора заданий и методов будут отличаться от студента к студенту, т. к. то, что является небольшим шагом для одних учеников, будет гигантским для других, или то, что может быть значимым для одного студента, может оказаться заурядным для другого.

Можем предположить, что проблема мотивации будет только обостряться. В прошлом обучение было по существу линейным, а задания в массе своей имели логические решения, для которых обычно существовали алгоритмы. Мотивация, как и само обучение, была линейной – учителя, как правило, применяли стандартные системы поощрений и наказаний. Ожидалось, что если студенты будут делать то, что им говорят, то они добьются успеха. В XXI веке мы сталкиваемся с неординарными проблемами, а вездесущность новых технологий и скорость распространения информации означают, что поиск ответа больше не является строго пошаговым процессом. В современных реалиях прежние системы поощрений и наказаний утратили актуальность, а их место заняли новые. Отсутствие мотивации на занятиях совсем не означает отсутствие стремления к обучению как таковому. Многие студенты с интересом изучают онлайн материалы различной тематики. Обучение, которое они проводят самостоятельно, является динамичным, мультимодальным, мобильным и коллективным. В то время как традиционные занятия, являясь контролируемыми, зачастую односторонними и статичными, дают учащимся мало шансов использовать навыки и знания, которые они считают ценными. Процесс обучения должен соответствовать актуальным потребностям студентов. Поэтому использование современных средств массовой информации в качестве учебных материалов, предоставление студентам больше возможностей для взаимодействия, решение задач с непредсказуемыми результатами и реальным применением вызовет неподдельный интерес и естественную вовлечённость.

Фактором, препятствующим формированию мотивации, могут служить сами занятия и барьеры, возникающие в процессе обучения, когда не создаются условия, способствующие успешной реализации учебных стратегий. Если переходы от одного вида деятельности к другому проходят привычно и предсказуемо, учащиеся воспринимают изучаемый материал более структурировано и последовательно. Студентам легче выполнять задания, когда у них есть четкие указания преподавателя, также работа в группах, как правило, проходит успешнее, когда существуют четкие нормы групповой работы. Плохая дисциплина в классе снижает эффективность выполнения заданий, а неполные или расплывчатые инструкции к ним часто приводят к тому, что работа оказывается незаконченной или выполненной неправильно.

Другим барьером, препятствующим успешному обучению, является страх неудачи. Усердная работа ученика не гарантирует 100%-й успех в учебе, а внимание во время урока не всегда приводит к мгновенному пониманию изучаемой темы. Те негативные чувства и последствия, которые связаны с неудачей, могут заставить некоторых студентов отказаться от дальнейших попыток овладеть иностранным языком. Но студенты, которые таким образом отстраняются из-за страха неудачи, не являются однородной группой в плане мотивации. Некоторых студентов, имевших в прошлом негативный опыт изучения, мысль о дальнейших неудачах может настолько расстраивать, что иногда они даже не будут пытаться выполнить задание, даже если у них уже есть знания и сформированные навыки, необходимые для его успешного выполнения. Другие студенты боятся неудачи потому, что не видят практических методов, как они могут приобрести умения, необходимые им для успешной самореализации. Значительное количество студентов предпочли бы вообще не пытаться, опасаясь возможной критики окружающих, если поставленные задачи кажутся им недостижимыми, а неудача – неизбежной. Студенты этого типа легко сдаются или оставляют работу незавершенной, склонны прокрастинировать и избегать ситуаций, в которых они могли бы выглядеть «глупо». Такого рода отстранение является самозащитным поведением, для которого характерен отказ пробовать новые виды заданий. Преподавателю следует помнить, что чем большее давление будет оказываться на студентов, тем сильнее они будут сопротивляться в подобной ситуации и стремиться её избежать.

Другой причиной отстранённости является отсутствие актуальности, т. е. учащиеся не видят ценности занятий с точки зрения собственной жизни. Если студенты не получают практическую и немедленную отдачу от обучения в виде конкретных навыков и умений, многие из них не видят смысла в том, чтобы прилагать усилия. А отсутствие актуальности часто влечёт за собой скуку. Если учащиеся не видят связи между выполняемыми заданиями и самореализацией, то они сосредотачиваются на оценке, а не на самом обучении, часто торопятся, уделяя работе минимум времени и размышлений. Такое отношение чаще наблюдается у студентов с относительно высоким уровнем знаний. Полагая, что имеющийся опыт обучения позволяет им критически оценивать значимость и практическую пользу от выполнения тех или иных видов заданий, они ограничиваются поверхностными и минимальными усилиями.

Ещё одним фактором, подрывающим мотивацию, может стать недостаток доверия. Это наблюдается в том случае, если учащимся кажется, что преподаватель не ценит прилагаемые ими усилия. Из-за того, что студенты не видят интереса и уважения к себе как к личностям, они не верят, что учитель – это тот человек, кто может помочь им добиться успеха. Такие студенты могут быть настроены оппозиционно и вызывающе, что может проявляться в нежелании следовать установленным правилам и процедурам занятий, в стремлении спорить по любому поводу и раздражении. Влияние этого фактора нельзя недооценивать, т. к. негативный настрой даже одного ученика может опосредованно деструктивно влиять на общую атмосферу и психологический настрой всей группы учащихся.

Чтобы преодолеть нехватку мотивации студентов, мы должны актуализировать ценность образования. Одна из самых больших ошибок, которую мы можем совершить, – это пытаться мотивировать разноуровневых студентов, используя общие стратегии. Необходимо адаптировать подход таким образом, чтобы непосредственно устранять первопричину сопротивления конкретного учащегося и повышать ценность обучения в его глазах. Устранив или как минимум снизив страх неудачи у «слабых» студентов, мы укрепим их психологическую устойчивость и способность оправляться от неудачи. А для того чтобы учащиеся брались за трудную в их понимании работу в классе, они должны ощущать реальность их успеха. Задача преподавателя – объяснить, как изучаемый материал соотносится с тем, что они уже знают, как максимально эффективно использовать эти знания для достижения успеха в выполняемом ими проекте или задании. Учащимся необходимо понимать, что неудача неизбежна и является естественной, необходимой, но временной частью любого обучения. Сместив внимание со страха неудачи на перспективу успеха, мы формируем у студентов уверенность в себе и чувство компетентности. При этом важно предоставлять подробную обратную связь, которая дает студентам информацию, необходимую им для того, чтобы учиться на ошибках. Перемещая акцент с критики ошибок на способы исправления и улучшения, мы повышаем эффективность задействованных усилий и шансы на успех. Зачастую снижение значимости конкретной ошибки благотворно сказывается на повышении мотивации студентов вне зависимости от их уровня знаний. Разрешая пересдачу и повторную отправку заданий, мы подчеркиваем то, что в случае, если учащиеся не справятся с заданием правильно с первого раза, у них будет еще один шанс, что возможность для успеха сохраняется даже при первоначальной неудаче.

Другой способ содействия повышению мотивации – создание больших возможностей для практики. Применение языковых навыков на практике помогает повысить уверенность учащихся в своих силах и подготовить их к таким конкретным целям, как сдача теста, презентация в классе или представление важного

проекта. Эффективное применение знаний на практике помогает привить студентам установку на рост и развитие их когнитивных компетенций. Это одинаково важно, как для «слабых», так и для продвинутых учащихся. Для «сильных» учеников практика даёт возможность для более полной самореализации и преодоления скуки. Поэтому важно предоставлять учащимся выбор. По мнению учёных, это позволяет учащимся чувствовать больший контроль над ситуацией и, как следствие, быть мотивированными и позитивно настроенными. Текущие исследования показывают, что предоставление студентам возможности выбора в отношении некоторых аспектов обучения (например, темы или того, с кем совместно готовить проект) хорошо работает, когда у студентов уже есть определенный интерес к выполнению предложенных заданий. Также необходимо отметить, что наличие выбора по-разному воспринимается студентами в зависимости от их уровня знаний. Так, мотивированные студенты, которые уже заинтересованы в деятельности или задании, выигрывают больше, т. к. у них появляется возможность определять собственный вектор обучения. А для слабомотивированных учеников такая необходимость сделать выбор становится дополнительным бременем и воспринимается как дополнительный стресс из-за отсутствия интереса к заданию и нежелания участвовать.

Не задавая жёстких ограничительных рамок в процессе обучения, преподаватель содействует тому, что учащиеся вовлекаются в формирование образовательной траектории и выбирают значимые для них темы. Изучение иностранного языка должно быть не конечной целью, а инструментом, необходимым для достижения успеха и развития в различных областях.

Безусловно, преподаватель не может предоставить студентам полную автономию в рамках учебного класса, т. к. сохраняется необходимость в освоении учебной программы и соответствии образовательным стандартам. Но возможность выбирать из нескольких вариантов заданий благоприятно сказывается на мотивации обучающихся. Выбор помогает студентам подбирать наиболее соответствующие их интересам и уровню знаний пути обучения и находить более точные способы самовыражения и реализации потенциала каждого из них. Выполнение совместных заданий – это возможность для студентов разного уровня сотрудничать, совмещая изучение и решение увлекательных задач. Чтобы быть эффективными, совместные учебные мероприятия должны позволять студентам использовать свои индивидуальные навыки для достижения общей цели и позволять им учиться друг у друга. Учащимся с низким уровнем знаний это даёт возможность учиться на примере более успешных одногруппников. Для «сильных» студентов это также полезно, т. к. позволяет им проявить себя в качестве наставников и развивать лидерские навыки. Чем больше ученики видят, что их вклад ценится как преподавателем, так и одногруппниками, тем больше вероятность того, что они будут прилагать больше усилий, и необходимость во внешних мотивирующих стимулах отпадёт.

В заключение можно отметить, что задачи и цели, указанные в начале статьи, были выполнены. Во-первых, было описано понятие «мотивация», и проанализированы сходства и различия «внутренней» и «внешней» мотивации учащихся. Во-вторых, были рассмотрены факторы, ответственные за формирование устойчивого интереса к занятиям. Далее были проанализированы вероятные барьеры и трудности, разрушающие мотивацию. Также были предложены рекомендации по работе с группами студентов с неоднородным уровнем знаний с учётом их психологических потребностей.

Исходя из вышесказанного, можем сделать следующие выводы:

– главенствующая роль принадлежит внутренней мотивации, т. к. студентам важно знать, что приобретаемые ими навыки будут полезны и вне учебного пространства;

– цель должна быть значимой для студентов, чтобы вызывать устойчивый интерес;

– перенаправление внимания с внешних вознаграждений на отслеживание и осмысление достигнутого прогресса укрепляет целеустремленность учащихся;

– принятие и уважение со стороны учителя и сверстников способствует повышению уверенности в своих силах и созданию атмосферы успешности.

Проблема сохранения мотивации продолжает оставаться актуальной, т. к. не выявлено универсальных рецептов и единых решений, поддерживающих высокий интерес студентов к дисциплине на протяжении всего учебного курса. Необходимо помнить, что понятие успеха для учащихся не всегда связано с оценками как таковыми. Вовлечённость учеников можно повысить, обеспечив связь между конкретными задачами и более абстрактными долгосрочными целями. Важно сместить акцент с допущенных промахов на конструктивную работу по их исправлению. Понимая потребности и устремления своих студентов, преподаватель имеет больше возможностей адаптировать стандартную программу обучения под их запросы, развивая их сильные качества. Таким образом мы создаём новую идентичность обучающихся и помогаем изменить их представление о том, кто они такие, чего они могут достичь.

Библиографический список

1. Wigfield A., Cambria J., Eccles J.S. Motivation in education. *The Oxford handbook of human motivation.* New York, 2012; Chapter 26: 463–464.
2. Oga-Baldwin, Quint W.L., Hirosawa, Emiko. Self-determinated motivation and engagement in language: a dialogic process. *Researching language learning motivation: a concise guide.* London, 2022: 72–73.
3. Maslow A.H. *Motivation and personality*. Third edition. Longman, 1987.
4. Macklem G.L. Boredom in the classroom. Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning. *Cham*. 2015; Chapter 5: 36–38.
5. Jackson R.R. *How to motivate reluctant learners*. Alexandria, 2011: 27–31.
6. Higgins E.T. *Beyond pleasure and pain: how motivation works*. New York, 2012.
7. Yang H. *Language learning motivation and L2 pragmatic competence*. Singapore, 2022.
8. Kember D. *Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education*. Singapore, 2016: 22–23.

References

1. Wigfield A., Cambria J., Eccles J.S. Motivation in education. *The Oxford handbook of human motivation.* New York, 2012; Chapter 26: 463-464.
2. Oga-Baldwin, Quint W.L., Hirosawa, Emiko. Self-determinated motivation and engagement in language: a dialogic process. *Researching language learning motivation: a concise guide.* London, 2022: 72-73.
3. Maslow A.H. *Motivation and personality*. Third edition. Longman, 1987.
4. Macklem G.L. Boredom in the classroom. Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning. *Cham*. 2015; Chapter 5: 36-38.
5. Jackson R.R. *How to motivate reluctant learners*. Alexandria, 2011: 27-31.
6. Higgins E.T. *Beyond pleasure and pain: how motivation works*. New York, 2012.
7. Yang H. *Language learning motivation and L2 pragmatic competence*. Singapore, 2022.
8. Kember D. *Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education*. Singapore, 2016: 22-23.

Статья поступила в редакцию 05.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-127-130

Mikhailova A.I., *postgraduate, teaching assistant, Department of Preschool and Social Education, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: alexsandra9898@bk.ru.*

GAMIFICATION AS A TRANSDISCIPLINARY COGNITIVE TECHNOLOGY OF NEUROEDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE AUTHOR'S DEVELOPMENT). One of the transdisciplinary cognitive technologies of neuroeducation is gamification, when it comes to creating a learning game resource by a team of students – representatives of different professional groups. The basic principles of the development of gamified resources are highlighted: the use of sound, animation and color effects, the ability to check the correctness of tasks, navigation through the game, multi-series, student involvement, the presence of open, creative tasks, the possibility of corporate play, the effect of "player presence" in the game, etc. The multimedia resource "Journey through the history of pedagogy", created on the basis of the textbook "Developing the subject-spatial environment of a preschool educational organization" (by O.V. Krezhevskikh), is described. The method of team interaction of various professional groups in the development of gamified resources is disclosed.

Key words: **gamification, professional education, game motivation, digitalization, digital technologies, multimedia games**

А.И. Михайлова, *аспирант, асс., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: alexsandra9898@bk.ru*

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ТРАНСДИЦИПЛИНАРНАЯ КОГНИТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НЕЙРООБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АВТОРСКОЙ РАЗРАБОТКИ)

Одной из трансдисциплинарных когнитивных технологий нейрообразования является геймификация, когда речь идет о создании обучающего игрового ресурса командой обучающихся – представителей разных профессиональных групп. Выделены основные принципы разработки геймифицированных ресурсов: задействование звуковых, анимационных и цветовых эффектов, возможность проверки правильности выполнения заданий, навигация по игре, многосерийность, вовлеченность обучающихся, наличие открытых, творческих заданий, возможность корпоративной игры, эффект «присутствия игрока» в игре и др. Описан мультимедийный ресурс «Путешествие по истории педагогики», разработанный на основе учебного пособия «Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации» (автор Крежевских О.В.). Раскрыт метод командного взаимодействия различных профессиональных групп при разработке геймифицированных ресурсов.

Ключевые слова: **геймификация, профессиональное образование, игровая мотивация, цифровизация, цифровые технологии, мультимедийные игры**

Сегодня сфера образования претерпевает значительные изменения в результате появления педагогических инноваций, созданных на основе искусственного интеллекта, когнитивистики и нейробиологии. В совокупности применение этих инноваций позволяет говорить о трансдисциплинарной когнитивной модели нейрообразования, основным позитивным результатом которой является значительное повышение уровня мотивации обучающихся, что доказано с помощью качественных исследований [1].

Научная новизна статьи заключается в следующем: изучение проблемы разработки и применения геймифицированных ресурсов в профессиональном образовании на основе важнейших трендов его развития: мотивация обучающихся содержанием деятельности, индивидуализация образовательных маршрутов, вариативность содержания образования, ориентация на ограничения в здоровье.

Цель научной статьи заключается в разработке и описании принципов создания геймифицированных мультимедийных игр для студентов бакалавриата с учетом командного взаимодействия.

Основные задачи статьи: 1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу на тему цифровой геймификации в образовательном процессе вузов. 2. Определить факторы, способствующие успешности цифровой геймификации при построении учебной среды. 3. Рассмотреть разработку цифровой мультимедийной игры «Путешествие по истории педагогики» для студентов бакалавриата, разработанной на основе учебного пособия «РППС дошкольной образовательной организации» [2].

Методы исследования: анализ отечественных и зарубежных исследований, конкретизация данных; обобщение психолого-педагогической литературы; сравнение данных по выделенной проблематике; содержательная интерпретация и анализ результатов, определение роли цифровой геймификации в учебно-воспитательном процессе.

Результаты исследования: создание цифровой мультимедийной игры для студентов бакалавриата по направлению подготовки «Дошкольное образование» на основе учебного пособия автора Крежевских О.В. «Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации» по междисциплинарному курсу «Проектирование развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в ДОО в истории педагогики».

Теоретико-методологической основой исследования выступила теория трансдисциплинарности (Scholz [3]; Voss [4]), нейрообразования (Зеер, Сыманюк [5]), положения о геймификации образования (Briffa & Jaftha & Loreto & Chircop & Morone [6]; Norlis & Ramli & Kapi [7]). Также основой исследования выступила теория игровой деятельности (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.).

Практическая значимость, заключается в том, что разработанный цифровой ресурс и описанные принципы его создания могут быть внедрены в профессиональное образование по направлению «Дошкольное образование».

Цифровые геймифицированные технологии обладают множеством преимуществ перед традиционными методами обучения: интерактивность – цифровые геймифицированные технологии позволяют студентам участвовать в интерактивных играх, которые делают обучение более увлекательным и вовлекающим. Отслеживание прогресса – цифровые геймифицированные технологии позволяют отслеживать прогресс студентов в режиме реального времени, что даёт возможность адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого ученика. Большой выбор игровых элементов – цифровые геймифицированные технологии дают возможность использовать различные игровые элементы от игровых заданий до более комплексных игр, что позволяет находить подходящие методы обучения для каждого ученика. Мгновенная обратная связь – цифровые геймифицированные технологии дают возможность получать мгновенную обратную связь, что помогает ученикам быстрее усваивать материал и исправлять ошибки. Доступность – цифровые геймифицированные технологии доступны для всех учеников в любое время, что позволяет учиться в удобное для них время и в любом месте, не ограничиваясь расписанием занятий [8].

Цифровая геймификация является частью интерактивного метода обучения [9]. Она показала положительные эффекты, некоторые из них статистически значимы, особенно в сфере обучения языку, математике. Метаанализ, выполненный M. Briffa, свидетельствует, что производительность студентов может улучшиться на 50% при геймификации предмета [6].

Также в публикациях говорится о факторах, способствующих успешности цифровой геймификации при построении учебной среды.

Как оказалось, большинство студентов (72,9%) отдают предпочтение в обучении именно цифровым играм и большинство из них (64%) сообщили, что им нравится сама идея обучения через игры. Что касается стиля игры, выяснилось, что студенты предпочитают сочетание однопользовательских и кооперативных игр (38,7%) [10].

Положительные стороны отмечены после применения мультимедийного обучения, в основе которого лежат звуковые эффекты, видео, анимация, по сравнению с традиционным лекционным методом (лекции лицом к лицу) [7].

Есть попытки осмыслить сущность игрового дизайна, в частности влияние пользовательского интерфейса – выбора уровня сложности, что значительно влияет на то, как игроки прогрессируют в игре; и опыта игрока в данной предметной области или предыдущего игрового опыта – все это увеличивает вовлеченность студентов [11].

В исследовании C. Brom указал на то, что геймификация может иметь множество преимуществ, в том числе увеличение мотивации – геймификация может помочь увеличить мотивацию учеников к обучению, так как игровые элементы делают процесс обучения более увлекательным и интересным. Улучшение заинтересованности – геймификация может помочь ученикам улучшить свою заинтересованность в теме, которую они изучают благодаря возможности выбирать игровые задания и элементы, которые соответствуют их предпочтениям и интересам. Стимулирование сотрудничества – геймификация может помочь стимулировать сотрудничество между учениками, создавая более интерактивную обучающую среду. Улучшение креативности – геймификация может помочь ученикам развивать свою креативность, поскольку игровые элементы заставляют их думать более творчески. Улучшение запоминания – геймификация помогает ученикам лучше запомнить материал, поскольку игровая форма обучения может основываться на мнемонических устройствах и повторении. Кроме того, игра просто ради удовольствия повышает эффективность учебной среды по сравнению с обучающей инструкцией, которая увеличивает когнитивную нагрузку [12].

Итак, геймифицированные ресурсы обладают большими возможностями по сравнению с традиционным лекционно-семинарским методом обучения – так называемым методом «лицом к лицу». В то же время нуждается в изучении вопрос принципов разработки таких ресурсов для студентов, когда речь идет о создании обучающего игрового ресурса командой обучающихся – представителей разных профессиональных групп.

Нами была разработана интерактивная игра «Путешествие по истории педагогике» в программном обеспечении MicrosoftPowerPoint. Мультимедийный ресурс предназначен для студентов высших учебных заведений академического бакалавра, он создан на основе учебного пособия «Развивающая предмет-



Рис. 1. Главная карта игры

но-пространственная среда дошкольной образовательной организации» Крежевских О.В. Электронный ресурс направлен на закрепление знаний у студентов по первой главе программы «Подходы к проектированию развивающей предметно-пространственной среды детского сада в истории педагогики».

Запустив интерактивную игру «Путешествие по истории педагогике», студенты видят карту и автоматически прослушивают задание. На карте изображено три здания: детский сад Ф. Фребеля, детский сад М. Монтессори и детский сад Е.И. Тихеевой. К каждой постройке проложена дорога, перемещение осуществляется по часовой стрелке, в конце дороги имеется бетонная основа под «новый» детский сад. Студентам предлагается перемещаться по карте, начиная с Ф. Фребеля, выполнять указания ученых и получать награды. В конце игры студенты должны спроектировать современный детский сад на основе призов и наставлений ученых (рис. 2).

Пройдя задания в каждом детском саду, студенты возвращаются на главную карту, проигранные здания темнеют, а современный детский сад постепенно выстраивается, чемодан заполняется основными принципами и зонами, а возле последнего детского сада стоит Елизавета Ивановна Тихеева (рис. 2).

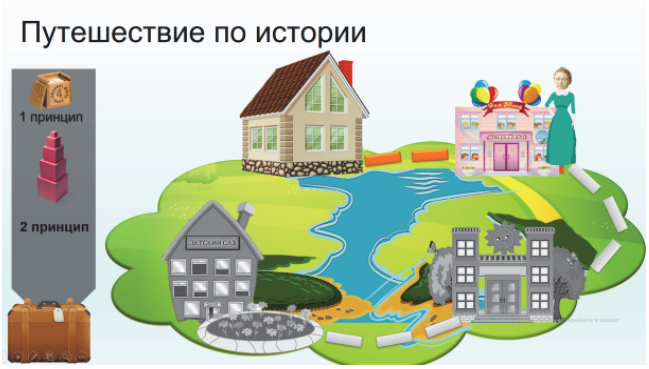


Рис. 2. Детский сад Е.И. Тихеевой

При запуске игры с д/с Е.И. Тихеевой осуществляется автоматическая озвуковка задания. Студенты видят детскую комнату, в которой расположено детское оборудование, а слева – материалы. Игрокам необходимо определить, какие материалы советовала Е.И. Тихеева в своей книге «Современный детский сад, его значение и оборудование». Пособия слева распределяются по группе, а материалы в группе определяются галочкой и крестиком (рис. 3). Таким образом, студенты закрепляют знания о методике Е.И. Тихеевой. Вспоминают, что Елизавета Ивановна привнесла природные объекты в детский сад, сообщив, что растения должны распределяться по всей комнате, а природные материалы отлично используются детьми. Они узнают о важности «производственных» уголков, Тихеева показала в своей книге, что дети должны учиться «взрослым» делам с помощью реальных уменьшенных инструментов: кухонных гарнитуров, печей, гладильных досок и т. д. Также игроки вспоминают об уголке педагога, в котором располагаются транспорт, фрукты, овощи, животные и т. д. Данный материал применяется в процессе занятий и не дается детям в свободное использование.



Рис. 3. Первое задание в д/с Е.И. Тихеевой

В следующем задании студенты слышат следующее утверждение: «В процессе игры ребенок находится в воображаемом поле, хотя совершает реальные трудовые действия и накапливает полноценный практический опыт». Данный тезис был выдвинут Е.И. Тихеевой, им необходимо определить, что это за метод. Перед игроками расположена таблица с хаотичными буквами, по табличному рисунку необходимо найти загаданный метод (рис. 4). Данная игра направлена на актуализацию знаний о данном методе, студенты вспоминают об игровой и трудовой деятельности, которая осуществляется в ходе самостоятельной деятельности детей.

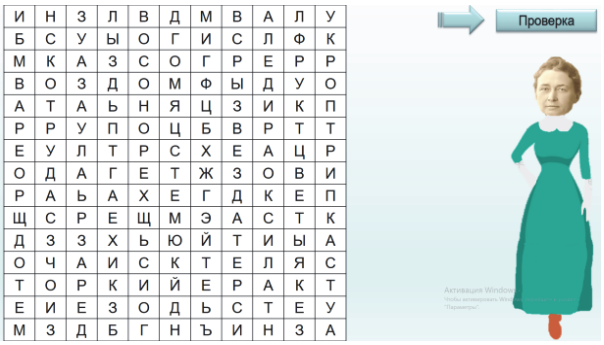


Рис. 4. Второе задание в д/с Е.И. Тихеевой

Выполнив задание верно, студенты понимают, что речь идет о «методе синтеза игры и труда», который заключается в воспитании детей через игру и труд. После игры Елизавета Ивановна дарит игрокам свою книгу «Современный детский сад, его значение и оборудование», а также раскрывает третий принцип, которого она придерживалась в методике, – *«принцип дидактики, последовательности, систематичности»* (рис. 5).

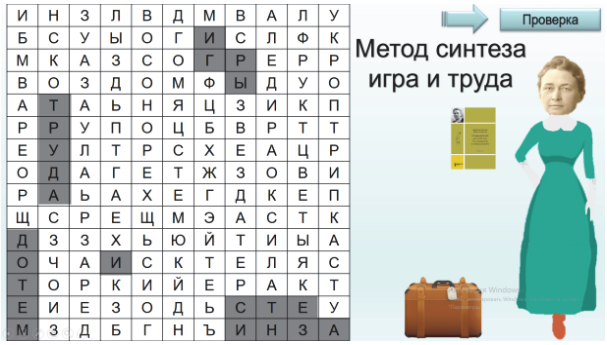


Рис. 5. Третье задание в д/с Е.И. Тихеевой

На этом задания детских садов заканчиваются, студенты возвращаются на игровую карту и видят возвышение современного детского сада, рядом располагаются выдвинутые принципы, и чемодан с призами перемещается в д/сад (рис. 6).

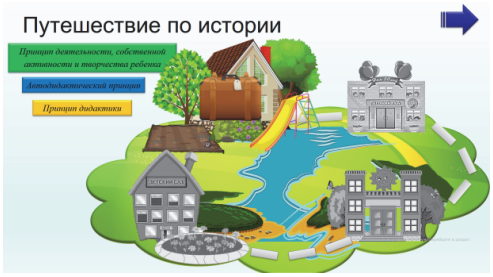


Рис. 6. Итог геймифицированной мультимедийной игры

В конце игрокам предлагается обустроить комнату детского сада полученными призами с каждого детского сада: Фридриха Фребеля, Марии Монтессори, Елизаветы Ивановны Тихеевой (рис. 7). Таким образом, студенты вспоминают



Рис. 7. Подведение итогов по изученному блоку «Проектирование РППС в ДОО»

Таблица 1

Распределение ролей в процессе командной разработки цифровой игры

Состав команды разработчиков	Роль (функционал)	Специальные знания и умения
Разработчик авторских курсов	Определение содержания игры на основе авторского курса, организация и координация деятельности участников командной разработки	Взаимодействие со специалистами IT-сферы с учетом разности картин мира и терминологического аппарата
IT-специалист	Оценка возможности воплощения замысла игры, разработка цифрового формата игры	Освоение нейтральных сфер деятельности, понимание целесообразности игрового дизайна
Психолог	Оценка уровня когнитивной нагрузки, целесообразности дизайна игры	Умения в области оценки когнитивной нагрузки на обучающегося
Обучающийся	Разработка сценария игры	Понимание педагогических основ разработки игрового ЦОР с учетом принципов многосерийности, увлекательности, игровой мотивации, поощрения прохождения этапов и др.
Дефектолог	Разработка альтернативного игрового процесса для лиц с ОВЗ	Взаимодействие со специалистов IT-сферы с учетом разности картин мира, терминологии
Сурдопереводчик	Сопровождение игры для лиц с ограничениями по слуху	

пройденные задания, подводят итог каждого действия и закрепленных знаний. После интерактивная игра заканчивается «Это будет идеальный современный детский сад! Спасибо за игру!»

Данный игровой ресурс может быть адаптирован для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по слуху, если спроектировать окно с языком Жестуно. Его применение возможно в самостоятельной деятельности при использовании дистанционных образовательных технологий.

При создании цифрового геймифицированного продукта целесообразно применять метод командной разработки, в чем могут принять участие разработчики авторских курсов, IT-специалисты, психологи образовательной организации, дефектологи, сурдопереводчики и обучающиеся (табл. 1).

Практика разработки мультимедийных игровых ресурсов показывает повышение вовлеченности студентов в процесс изучения дисциплины. Следует учитывать, что на разработку подобных продуктов уходит значительное количество времени – более месяца. Задействование специалистов разных сфер деятельности позволяет говорить о том, что геймификация является трансдисциплинарной когнитивной технологией нейрообразования.

Перспективой создания подобных продуктов является усиление эффекта социального взаимодействия («пригласи друга»), обеспечение выбора уровня сложности, перевод игры в форматы, доступные современным карманным smart-устройствам.

Библиографический список

1. Flogie A., Abersek B. Transdisciplinary approach of science, technology, engineering, and mathematics education. *Journal of Baltic Science Education*. 2015; № 14: 779–790.
2. Крежевских О.В. *Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
3. Scholz R.W., Häberli R., Bill A., Welti M. Mutual Learning as a Basic Principle of Transdisciplinarity. Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society. *Mutual Learning Sessions*. Zürich: Haffmans Sachbuch, 2000; Workbook II: 13–17.
4. Voss K.-C. *Review Essay of Basarab Nicolescu's Manifesto of Transdisciplinarity.* Available at: http://www.esoteric.msu.edu/Reviews/NicolescuReview.htm
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Контуры реализации нейротехнологий в образовании. *Cognitive Neuroscience – 2020*. материалы Международного форума. Екатеринбург, 2021: 73–75.
6. Briffa M., Jaftha N., Loreto G., Chircop T., Morone F. *Improved Students' Performance within Gamified Learning Environment*: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Education and Research*. 2020; Vol. 8, № 1: 223–244.
7. Norlis O., Raml R., Kapi A. *Multimedia Education Tools for Effective Teaching and Learning*. 2018.
8. Dostovalova E.V., Lomasko P.S., Maschanov A.A., Nazarenko E.M., Simonova A.L. Teaching in a Continuously and Dynamically Changing Digital Information and Learning Environment of a Modern University. *New Educational Review*. 2018; T. 53, № 3: 126–141.
9. Mahat A., Kasmin N., Khudzairi A. et al. Comparison between traditional and computer interactive game in learning integration technique. *AIP Conference Proceedings*. 2018; Vol. 1974, № 1.
10. Jaftha N., Flavia C., Morone P., Chircop T. Knowing the Students' Game-Playing Characteristics as a Prerequisite for Successful Gamification in Education. *Journal of Education and Development*. 2020; № 4: 73–87.
11. Miller J., Narayan U., Hantsbarger M., Cooper S., Magy E.-N. Expertise and Engagement: Re-Designing Citizen Science Games With Players' Minds in Mind. FDG: proceedings of the International Conference on Foundations of Digital Games. *International Conference on the Foundations of Digital Games*. 2019: 1–11.
12. Brom C., Stárková T., Bromová E., Děchtěrenko F. Gamifying a Simulation: Do a Game Goal, Choice, Points, and Praise Enhance Learning? *Journal of Educational Computing Research*. 2018; № 57 (3).

References

1. Flogie A., Abersek B. Transdisciplinary approach of science, technology, engineering, and mathematics education. *Journal of Baltic Science Education*. 2015; № 14: 779-790.
2. Krezhevskih O.V. *Razvivayuschaya predmetno-prostranstvennaya sreda doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
3. Scholz R.W., Häberli R., Bill A., Welti M. Mutual Learning as a Basic Principle of Transdisciplinarity. Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society. *Mutual Learning Sessions*. Zürich: Haffmans Sachbuch, 2000; Workbook II: 13-17.
4. Voss K.-C. *Review Essay of Basarab Nicolescu's Manifesto of Transdisciplinarity.* Available at: http://www.esoteric.msu.edu/Reviews/NicolescuReview.htm
5. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Kontury realizacii nejrotehnologij v obrazovanii. *Cognitive Neuroscience – 2020*. materialy Mezhdunarodnogo foruma. Ekaterinburg, 2021: 73-75.
6. Briffa M., Jaftha N., Loreto G., Chircop T., Morone F. *Improved Students' Performance within Gamified Learning Environment*: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Education and Research*. 2020; Vol. 8, № 1: 223-244.
7. Norlis O., Raml R., Kapi A. *Multimedia Education Tools for Effective Teaching and Learning*. 2018.
8. Dostovalova E.V., Lomasko P.S., Maschanov A.A., Nazarenko E.M., Simonova A.L. Teaching in a Continuously and Dynamically Changing Digital Information and Learning Environment of a Modern University. *New Educational Review*. 2018; T. 53, № 3: 126-141.
9. Mahat A., Kasmin N., Khudzairi A. et al. Comparison between traditional and computer interactive game in learning integration technique. *AIP Conference Proceedings*. 2018; Vol. 1974, № 1.
10. Jaftha N., Flavia C., Morone P., Chircop T. Knowing the Students' Game-Playing Characteristics as a Prerequisite for Successful Gamification in Education. *Journal of Education and Development*. 2020; № 4: 73-87.
11. Miller J., Narayan U., Hantsbarger M., Cooper S., Magy E.-N. Expertise and Engagement: Re-Designing Citizen Science Games With Players' Minds in Mind. FDG: proceedings of the International Conference on Foundations of Digital Games. *International Conference on the Foundations of Digital Games*. 2019: 1-11.
12. Brom C., Stárková T., Bromová E., Děchtěrenko F. Gamifying a Simulation: Do a Game Goal, Choice, Points, and Praise Enhance Learning? *Journal of Educational Computing Research*. 2018; № 57 (3).

Статья поступила в редакцию 08.05.23

УДК 377 (091) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-131-133

Neverova T.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Zheleznovodsk Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: tatiana.neverova2018@yandex.ru*

TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN 1930-1933. The article presents an analysis of the main directions of reforming the system of secondary vocational pedagogical education in the period from 1930 to 1933. The problem of the shortage of teaching staff, which arose in connection with the introduction of universal education, is considered in the aspect of measures taken by the People's Commissariat of Education to increase the admission and reduce the dropout of students of pedagogical colleges, the changes introduced into the educational process for the purpose of its qualitative improvement after a quantitative leap are analyzed. Based on the analysis of the documents of the People's Commissariat of Education, a relatively little-studied fragment of the history of domestic vocational education is presented in detail, the normative provisions of secondary vocational pedagogical education adopted in 1930-1933, the formulation of personnel work and the organization of the work of teachers of pedagogical colleges are analyzed.

Key words: **secondary professional pedagogical education, pedagogical technical schools, general education, Narkompros**

Т.А. Неверова*, канд. филол. наук, доц., филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске, г. Железноводск, E-mail: tatiana.neverova2018@yandex.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1930–1933 ГГ.

В статье представлен анализ основных направлений реформирования системы среднего профессионального педагогического образования в период с 1930 по 1933 год. Рассмотрена проблема дефицита педагогических кадров, возникшая в связи с введением всеобуча, в аспекте мер, принимавшихся Наркомпросом по увеличению приема и снижению отсева студентов педагогических техникумов, проанализированы изменения, вводившиеся в образовательный процесс с целью его качественного совершенствования после количественного скачка. В работе на основе анализа документов Наркомпроса детально представлен сравнительно малоизученный фрагмент истории отечественного профессионального образования, анализируются нормативные положения среднего профессионального педагогического образования, принятые в 1930–1933 гг., постановка кадровой работы и организация деятельности учителей педагогических техникумов.

Ключевые слова: **среднее профессиональное педагогическое образование, педагогические техникумы, всеобуч, Наркомпрос**

Изучение истории развития среднего профессионального педагогического образования позволяет под иным углом зрения, в ракурсе исторических изменений оценить современное его состояние, увидеть закономерности развития и ключевые проблемы. Тридцатые годы прошлого века в этом отношении особенно важны, поскольку именно тогда закладывались основы организации учебного процесса, осуществлялся поиск эффективных форм управления. Кроме того, в это время советская система образования столкнулась с резким дефицитом педагогических кадров, подобным тому, что наблюдается в настоящее время, в силу чего исследование мер, принимавшихся для решения данной проблемы, представляется актуальным.

Целью данного исследования является анализ основных направлений реформирования системы среднего профессионального педагогического образования в период с 1930 по 1933 годы.

Задачи исследования: рассмотреть проблему дефицита педагогических кадров в аспекте мер, принимавшихся по увеличению приема и снижению отсева студентов педагогических техникумов; дать анализ изменений, вводившихся в образовательный процесс с целью его совершенствования.

Научная новизна: история развития среднего профессионального педагогического образования в 30-е годы XX века является недостаточно исследованной областью отечественной педагогики. Данная работа основана на анализе регулярно издававшихся бюллетеней Наркомпроса, включавших постановления Совнаркома, приказы и циркуляры Наркомпроса. В научный оборот вводятся не входившие ранее в круг исторических исследований документы, раскрываются отдельные недостаточно описанные аспекты организации учебного процесса.

Теоретическая значимость: в исследовании рассмотрена адаптация изменений системы профессионального образования, произошедших в результате Постановления ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» (1932 г.), к специфике педагогических техникумов, дан анализ Положения «О педагогических техникумах» (1933 г.).

Практическая значимость исследования заключается в том, что отдельные меры, вводившиеся Наркомпросом в связи с дефицитом педагогических кадров и в целях организации методической работы, могут быть приняты во внимание в настоящее время.

Первая половина тридцатых годов стала временем расширения и реорганизации системы среднего профессионального педагогического образования в СССР. Была поставлена задача максимально быстро преодолеть «культурную и техническую отсталость» населения, которая не могла быть решена без «введения всеобщего начального обязательного обучения» [1, с. 3]. Постановлением ЦИК и СНК с 1930–1931 годов вводилось всеобщее обязательное обучение детей в возрасте 8, 9 и 10 лет в объеме не менее 4-летнего курса начальной школы, обязательное обучение детей в возрасте от 11 до 15 лет. Резкое расширение контингента учащихся породило проблему недостаточности имеющихся педагогических кадров для поставленных задач охвата обязательным начальным обучением детей не только младшего школьного возраста, но и более старших возрастов, не обучавшихся ранее или бросивших школу.

Регионам было предписано срочно развернуть сеть педагогических институтов и техникумов, а также специальных педагогических курсов, увеличить количество учащихся в них [1, с. 4]. Для решения последней задачи крайкомы, обкомы и ЦК национальных республик к 10 октября 1930 года должны были мобилизовать 20 000 комсомольцев в педагогические учебные заведения [2, с. 3].

Уже имеющиеся педагогические учебные заведения обязаны были непосредственно участвовать в кампании всеобуча, а педтехникумы – под руководством областных и краевых ОНО ознакомиться с планами всеобуча и в декадный срок определить и согласовать объем и характер обязательств по всеобучу [3, с. 5–6].

В условиях острой потребности в педагогических кадрах, обусловленной введением всеобщего обязательного начального обучения, Наркомпросу РСФСР было поручено использовать реорганизацию старших групп школ II ступени в техникумы для усиления подготовки педагогических кадров [4, с. 23].

При приеме в школы, реорганизуемые в техникумы, следовало руководствоваться правилами приема в техникумы, средний возрастной состав поступающих в техникумы устанавливался в 15 лет. Все школы, реорганизуемые в техникумы, переходили на типовой учебный план техникумов. Срок обучения в них устанавливался трехлетний [5].

Основные принципы приема в техникумы НКП РСФСР в 1930/31 учебном году предусматривали для педагогических техникумов:

– прием не менее 85% рабочих, батраков, колхозников, бедняков и середняков;

– освобождение от приемных испытаний лиц, окончивших рабочие факультеты, подготовительные отделения при техникумах, школы-девятилетки, семилетки, фабрично-заводские семилетки, школы крестьянской молодежи и курсы по подготовке рабочих во втузы, в вузы и техникумы, зарегистрированные в органах Наркомпроса, с обязательным сохранением принципа колхозного отбора;

– сохранение приемных испытаний для всех прочих лиц, организация производства испытаний при окружных и городских отделах народного образования или по указанию последних при местных учебных заведениях [6].

Беспрецедентное расширение сети педагогических учебных заведений стало причиной того, что осенью 1931 года педтехникумы испытали трудности комплектования и, по мнению Наркомпроса, пошли по линии наименьшего сопротивления, набрав контингенты, не обладающие требуемым объемом знаний для поступления в средние учебные заведения [7, с. 12]. Система среднего профессионального педагогического образования была поставлена перед дилеммой. С одной стороны, нельзя было допустить, чтобы техникумы выпускали педагогов, не имеющих достаточной общеобразовательной и специальной подготовки. С другой стороны, было очевидно, что выпуски из семилеток не покроют потребности приема в техникумы ввиду большого набора в них. В декабре 1931 г. Наркомпрос предложил всем край- и облоно развернуть сеть курсов по подготовке контингентов в педтехникумы, одновременно разворачивая работу по вербовке из ФЗС, ШКМ и на предприятиях, в колхозах, МТС.

Наркомпрос обращал внимание директоров педтехникумов на то, что практика приема 1931 г. показала положительный опыт вербовки в колхозах через систему заключения договоров педтехникумов с правлениями колхозов на необходимые кадры, вследствие чего данную меру требовалось всячески развивать, распространять повсеместно, добиваясь, чтобы колхозы не только выделяли

необходимый контингент, но и отпускали определенные средства на их предварительную подготовку и содержание.

Расширение приема требовало соответствующей материальной базы, в связи с чем директорам педтехникумов следовало немедленно пересмотреть бюджеты и мобилизовать все внутренние ресурсы на разрешение задач, связанных с подготовкой и вербовкой. Рекомендовалось, в частности, слить группы в составе 14, 15, 16 человек, провести укрупнение, и полученные средства использовать на подготовку контингента приема, а также добиваться от рай- и облоно отпуска недостающих средств.

Расширение требуемого приема при недостаточном количестве лиц, окончивших семилетку, стало, очевидно, основной причиной смягчения условий поступления: приемные комиссии педагогических техникумов должны были обеспечить в составе принятых не менее 85% к общему количеству установленной нормы приема в техникум из рабочих, колхозников, бедняков, единоличников, а также из лиц, приравненных к рабочим, согласно льготам [8, с. 8].

Несмотря на подготовку и принятые меры, приемная кампания года проходила с большими трудностями, о чем свидетельствует Приказ Наркомпроса «О приеме в педтехникумы в 1932 году», согласно которому на 25 августа было выполнено только 50% плана по набору. Среди наиболее отстающих регионов отмечались Центральный черноземный округ, Московская область, Нижегородский край и Северный Кавказ.

Недостаточно успешной была признана Наркомпросом и приемная кампания 1933 года, рассматривавшаяся в связке с подготовкой к новому учебному году. Среди недочетов назывались опоздание в вербовке новых обучающихся, самотек в приеме, неудовлетворительная работа испытательных комиссий и отсутствие борьбы за качество подготовки принятых в педтехникумы, высокий процент отсева, опоздание в ремонте учебных помещений и общежитий, несвоевременное приобретение учебного и хозяйственного инвентаря. Указанные недочеты привели к тому, что контрольные цифры приема по различным отделениям педтехникумов не были выполнены (на внешкольном отделении вместо 930 чел. было принято 300, на физкультурном отделении вместо 600 чел. – 241 чел., на библиотечном – вместо 1800 принято 489 чел. и т. д.) [9, с. 14].

В целях полной ликвидации имевших место недочетов в прошлом году и действительно оперативного проведения приема в педтехникумы директора педтехникумов должны были:

1. Установить связь с районо и со школами районов, в которых педтехникум будет производить комплектование.

2. Обеспечить развертывание массовой разъяснительной работы в школе по вербовке оканчивающих и провести с этой целью:

а) соответствующую работу среди учителей школы и школьной общественности;

б) ряд бесед с выпускниками школ на темы целевой установки педтехникума, значения педагогических кадров в социалистическом строительстве;

в) выпуск в педтехникумах и школах специальных номеров стенгазет, посвященных работе педтехникума по подготовке к новому учебному году, привлекая к этой работе студенческий и преподавательский коллектив.

Не меньшего внимания, чем набор нового контингента учащихся педтехникумов, требовало их сохранение. Огромный процент *отсева учащихся* назывался одной из главных причин срыва плана подготовки педагогических кадров через педагогические техникумы.

По обобщенным сведениям Наркомпроса, из 334 техникумов с количеством 87 144 учащихся за период с 1 июля по 1 ноября 1931 г. выбыло 8 913 чел., т. е. 10,2% *всего состава*.Отсев учащихся по отдельным педагогическим техникумам принимает катастрофический характер. Так, по Орловскому техникуму ЦЧО – 20%, по Брянскому техникуму Западной области – 27,2%, по Грязовецкому техникуму Северного края – 48,6% и т. д. [10].

Из 8 913 выбывших 45,4% отсеялось по причине перехода в другие учебные заведения из-за нежелания быть педагогами, по неявке на учебу, сюда же относятся исключения за срыв трудовой дисциплины. 6,4% отсеялось по неуспеваемости, 4,6% учащихся – по несоответствию социального происхождения, 8% отсева – естественная убыль: болезнь, переезд в другие местности и т. п. По материальной необеспеченности отсев составил 35,6%. Для уменьшения количества отсеивающихся рекомендовалось использовать внутренние ресурсы, устранив негативные явления: дробление стипендий до 15–10 рублей в месяц, отсутствие удешевленных столовых при техникумах либо прикрепление к кооп-столовым, отпускающим обеды низкого качества, бесхозяйственное состояние общежитий (не отремонтированы, грязны, плохо оборудованы, почти не отапливаются).

Студенческие организации техникумов должны были активно и непосредственно участвовать во всех мероприятиях по борьбе с отсевом, стать авангардом в борьбе за улучшение материально-бытовых условий через рациональное и целесообразное использование тех ресурсов, которые имелись в распоряжении техникумов. Ответственность за доведение принятых студентов до полного окончания курса перед отделами народного образования несли директор техникума и весь педагогический коллектив [10, с. 14].

Унифицированный учебный план техникума образца 1930 года разбивался на следующие циклы:

а) цикл общего образования и политехнического воспитания (обществоведение с его подразделениями, родной и иностранный языки), математика, физика, естествознание, химия и общетехнические дисциплины (машиноведение, механика, элементы графики);

б) цикл специальных дисциплин, в который входили все специфические для данного техникума специальные предметы;

в) цикл военного дела;

г) производственное обучение и практика [11, с. 25].

В сентябре 1932 года вышло Постановление ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах», в котором отмечалось увеличение количества профессиональных учебных заведений и числа студентов в них, появление нового типа образовательных учреждений [12]. Однако подчеркивалось, что несомненный успех сопровождался негативными явлениями: падением качества, практически неизбежным при резком количественном расширении.

Рассматриваемое постановление ЦИК относилось ко всем высшим и средним профессиональным учебным заведениям страны, требования его были конкретизированы и адаптированы к специфике педагогических вузов и техникумов в Постановлении коллегии Наркомпроса «Об учебных программах и режиме в педвузах, университетах и педтехникумах» [13]. Наркомпрос обращал внимание на то, что рост сети педагогических техникумов, нередко оставленных без руководства отделов народного образования и в большинстве случаев без надлежащей учебно-материальной базы, имел своим последствием снижение внимания к качеству учебной подготовки.

В педтехникумах отменялась конвейерная система и пересматривалась организация педагогической практики в направлении большей связи ее с теоретическими специальными дисциплинами, запрещалось посылать студентов на педпрактику без необходимой предварительной теоретической и методической подготовки. Практика должна была быть построена таким образом, чтобы каждая ее ступень была подчинена прохождению соответствующей части теоретического курса по всем дисциплинам специального раздела. Руководство и ответственность за проведение практики возлагалось на преподавателей-методистов соответствующих специальных дисциплин под общим руководством преподавателей педагогики. Педпрактику следовало начинать со второго курса.

В качестве основной формы учебной работы вводился урок, при этом допускалось применять в работе по отдельным дисциплинам лекции, лабораторные занятия и другие проверенные методы работы, дифференцируя их на основе учета особенностей учебного материала, учебного оборудования, обеспечивая руководящую роль преподавателей и самостоятельную индивидуальную работу студентов.

Организация постоянных и обязательных бригад была запрещена, центр тяжести переносился на индивидуальную работу каждого студента при одновременном поощрении коллективных форм учебных занятий, способствующих усвоению предмета индивидуально каждым студентом.

Директора были обязаны систематически посещать занятия преподавателей и непосредственно руководить учебно-методической и хозяйственной работой техникума. Для каждого педтехникума необходимо было выделить постоянные базы практики (школы, детские сады и т. п.), расположенные близ педтехникума, улучшив педагогический состав в них, и включить их в сеть образцовых учреждений. Не реже двух раз в год, в начале и в середине учебного года, должны были созываться специальные совещания преподавателей отдельных дисциплин (педагогика, педология, физика, химия, математика, естествознание, обществоведение и проч.) по вопросам содержания программ, методов работы и режиму педтехникумов.

8 февраля 1933 года было утверждено Положение о педагогическом техникуме [14]. В первой (общей) части констатировалось, что педагогический техникум готовит кадры просвещенцев для сети массовых учреждений: дошкольных, школьных, внешкольных, библиотечных, по работе с дефективными детьми, а также для ФЗС и IIIКМ инструкторов по труду и физкультуре двумя путями: а) с отрывом от производства; б) без отрыва от производства, и осуществляет это через дневную, вечернюю и заочную формы работы. Подготовка по разным специальностям ведется на соответствующих отделениях, учебная работа осуществляется на основании утвержденных Наркомпросом типовых учебных планов, учебных программ, охватывающих весь учебный процесс.

В положении устанавливалось прикрепление школ и других культурно-просветительных учреждений к педагогическому техникуму для обеспечения рациональной постановки педагогической практики, проведение зачетных сессий и переводных испытаний. Особый раздел положения посвящен обязанностям педагогических техникумов по подготовке контингента и проведению массовых краткосрочных и других мероприятий.

Положение подробно описывало структуру педагогического техникума, которую возглавлял директор, назначаемый и увольняемый край-, облоно. Директор руководил всей работой педагогического техникума и единолично отвечал за всю его учебную, административно-хозяйственную, общественно-политическую деятельность и материально-бытовое обслуживание студентов. Для осуществления обязанностей директор создавал временно и постоянно действующие совещания и комиссии. У директора было четыре помощника: а) по учебной части, который являлся его заместителем, б) по административно-хозяйственной

части, в) по заведыванию вечерним отделением педтехникума, г) по заведыванию заочным сектором. Помощнику по учебной части – зав. учебной частью – непосредственно подчинялось учебно-методическое бюро: зав. отделениями, зав. вечерними и заочными секторами, председатели предметных или цикловых комиссий, зав. педпрактикой и представители профкома учащихся и ячеек ВКП(6) и ВЛКСМ техникума.

В разделе об учащихся было закреплено право директора в случае систематического нарушения учащимися учебной дисциплины и внутреннего распорядка учебного заведения налагать на виновных административное изыскание (предупреждение, выговор устный, выговор в приказе) вплоть до исключения из педагогического техникума без права поступления в учебное заведение СССР сроком от 1 года до 5 лет.

В рамках данной публикации мы предприняли попытку охарактеризовать трудности, с которыми столкнулась система среднего профессионального педагогического образования в 1930–1932 гг. в результате введения всеобуча, и меры, принимавшиеся в связи с этим Наркомпросом, изменения в организации образовательного процесса, потребовавшиеся в связи с количественным скачком. Заявленные в исследовании задачи решены, цель достигнута. Анализ документов Наркомпроса 1930–1933 гг. показал общую тенденцию унификации и усиления контроля в рассматриваемой области образования. Преодоление трудностей набора абитуриентов и угрозы отсева Наркомпрос целиком возложил на директоров педтехникумов, что в условиях невозможности предоставления им дополнительных ресурсов являлось заведомо невыполнимой задачей. Однако в настоящее время при расширении применения целевого обучения в высшей педагогической школе возможной для рассмотрения представляется практика материальной вовлеченности учреждения, направляющего абитуриента, в процесс подготовки, что повысит степень ответственности и студента, и принимающего учреждения за результат. Также видится эффективной идея непосредственного участия педагогического образовательного учреждения в формировании контента СМИ школы.

Библиографический список

1. О всеобщем обязательном начальном обучении. Постановление ЦИК и СНК СССР № 628 от 14 августа 1930 г. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 25: 3–5.
2. Об участии комсомола в работе по введению всеобщего начального обучения. Постановление объединенного заседания комитета по всеобщему обучению при СНК РСФСР, бюро ЦК комсомола и коллегии Наркомпроса № 738 от 24.09.1930. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 29: 2–4.
3. О мобилизации всей системы народного просвещения на работу по проведению всеобуча. Постановление коллегии Наркомпроса № 740 от 29 сентября 1930 г. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 29: 5–6.
4. *О реорганизации трудовых школ II ступени.* Постановление ЦИК и СНК СССР № 613 от 10 августа 1930 г. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 24: 22–23.
5. О реорганизации школ II ступени в техникумы. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 23: 12–14.
6. Об основных принципах приема в техникумы НКП РСФСР в 1930/31 учебном году. Постановление коллегии Наркомпроса № 170 от 8 февраля 1930 г. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР.* 1930; № 6: 29.
7. О подготовительных мероприятиях к приемной кампании в педагогические техникумы. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1932; № 19: 12–13.
8. Правила приема в педтехникумы Наркомпроса на 1932/33 учебный год. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1932; № 33: 7–10.
9. О проведении набора и подготовке к новому учебному году в педтехникумах. Приказ Наркомпроса № 185 от 8 марта 1934 года. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1932; № 10: 14–15.
10. *О борьбе с отсевом учащихся из педтехникумов*. Приказ Наркомпроса № 218 от 13 марта 1932 года. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1932; № 18: 13–15.
11. О типовом учебном плане техникума. Постановление коллегии Наркомпроса от 15 июля 1930 года. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1930; № 24: 24–26.
12. Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах Постановление ЦИК СССР (утверждено Политбюро ЦК ВКП(б) 16.IX.1932 г.). *РГАСПИ*. Ф. 17. Оп. 3. Д. 900. Л. 14–25.
13. Об учебных программах и режиме в педвузах, университетах и педтехникумах. Постановление коллегии Наркомпроса от 10 ноября 1932 года. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1932; № 64: 2–9.
14. Положение о педагогическом техникуме. *Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР*. 1933; № 17: 13–15.

References

1. O vseobschem obyazatel'nom nachal'nom obuchenii. Postanovlenie CIK i SNK SSSR № 628 ot 14 avgusta 1930 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 25: 3-5.
2. Ob uchastii komsomola v rabote po vvedeniyu vseobschego nachal'nogo obucheniya. Postanovlenie ob`edinennogo zasedaniya komiteta po vseobschemu obucheniyu pri SNK RSFSR, byuro CK komsomola i kollegii Narkomprosa № 738 ot 24.09.1930. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 29: 2-4.
3. O mobilizacii vsej sistemy narodnogo prosvescheniya na rabotu po provedeniyu vseobucha. Postanovlenie kollegii Narkomprosa № 740 ot 29 sentyabrya 1930 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 29: 5-6.
4. *O reorganizacii trudovyh shkol II stupeni.* Postanovlenie CIK i SNK SSSR № 613 ot 10 avgusta 1930 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 24: 22-23.
5. O reorganizacii shkol II stupeni v tehnikumy. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 23: 12-14.
6. Ob osnovnyh principah priema v tehnikumy NKP RSFSR v 1930/31 uchebnom godu. Postanovlenie kollegii Narkomprosa № 170 ot 8 fevralya 1930 g. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 6: 29.
7. O podgotovitel'nyh meropriyatiyah k priemnoj kampanii v pedagogicheskie tehnikumy. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 19: 12-13.
8. Pravila priema v pedtehnikumy Narkomprosa na 1932/33 uchebnyj god. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 33: 7-10.
9. O provedenii nabora i podgotovke k novomu uchebnomu godu v pedtehnikumah. Prikaz Narkomprosa № 185 ot 8 marta 1934 goda. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 10: 14-15.
10. *O bor'be s otsevom uchaschihsya iz pedtehnikumov*. Prikaz Narkomprosa № 218 ot 13 marta 1932 goda. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 18: 13-15.
11. O tipovom uchebnom plane tehnikuma. Postanovlenie kollegii Narkomprosa ot 15 iyulya 1930 goda. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1930; № 24: 24-26.
12. Ob uchebnyh programmah i rezhime v vysshej shkole i tehnikumah Postanovlenie CIK SSSR (utverzhdeno Politbyuro CK VKP(b) 16.IX.1932 g.). *RGASPI*. F. 17. Op. 3. D. 900. L. 14-25.
13. Ob uchebnyh programmah i rezhime v pedvuzah, universitetah i pedtehnikumah. Postanovlenie kollegii Narkomprosa ot 10 noyabrya 1932 goda. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1932; № 64: 2-9.
14. Polozhenie o pedagogicheskom tehnikume. *Byulleten' Narodnogo komissariata po prosvescheniyu RSFSR*. 1933; № 17: 13-15.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-133-136

Stenyushkina T.S., *Cand. of Cultural Studies, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia),*
E-mail: tatianasten@yandex.ru
Poteshkina O.I., *senior teacher, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: o.konfetka@mail.ru*

FOLK-SINGING PEDAGOGY: HISTORY, MODERNITY. The article considers a problem of teaching folk singing in modern conditions, when the basic principles and methods of traditional folk-singing pedagogy are practically lost. Folk singing education today is a holistic and independent structure in the education system. The authors emphasize that modern methods of folk singing pedagogy are interdisciplinary in nature, which will allow analyzing it taking into account various approaches, since knowledge and skills are the starting point for determining the goals, content and ways of organizing training. The paper studies modern conditions, which dictate new training requirements, the level of knowledge and practical skills, methods of teaching folk singing have changed, since folk singing has passed into the field

of musical art. The article presents the means and methods of pedagogical interaction that meet modern requirements and are focused on the formation of creative thinking, the development of the worldview and value basis of folk art, built on the principles and methods that make it possible to achieve efficiency in the practical training of a competent specialist.

Key words: **folk singing art, pedagogy, thinking, song folklore, genre, tradition, method, training**

***Т.С. Стенюшкина**, канд. культурологии, доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: tatianasten@yandex.ru*

***О.И. Потешкина**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово, E-mail: o.konfetka@mail.ru*

НАРОДНО-ПЕВЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье рассматривается проблема обучения народному пению в современных условиях, когда практически утрачены основные принципы и методы традиционной народно-певческой педагогики. Народно-певческое образование на сегодняшний день представляет собой целостную и самостоятельную структуру в системе образования. Авторы подчеркивают, что современные методы народно-певческой педагогики носят междисциплинарный характер, который позволят анализировать ее с учетом различных подходов, так как знания, умения и навыки являются отправной точкой для определения целей, содержания и способов организации обучения. Внимание акцентируется на том, что в современных условиях, которые диктуют новые требования к обучению, уровню знаний и практических навыков, изменились методы обучения народному пению, так как народно-певческое исполнительство перешло в сферу музыкального искусства. В статье представлены средства и способы педагогического взаимодействия, которые соответствуют современным требованиям и ориентированы на формирование творческого мышления, освоение мировоззренческой и ценностной основы народного искусства, построенные на принципах и методах, позволяющих достигнуть эффективности в практической подготовке компетентного специалиста.

Ключевые слова: **народно-певческое искусство, педагогика, мышление, песенный фольклор, жанр, традиционность, метод, обучение**

Народно-певческая педагогика, как и само народное пение, является продуктом творческой деятельности многих поколений. Рожденная жизнью и сформировавшаяся в бытовой среде она всегда было делом жизненно важным и имеющим не только духовный, но и практический смысл. Народно-певческое искусство отразило в себе высшие духовные и нравственные ценности, образ мыслей и чувства целых поколений людей, основные принципы народной педагогики. Оно было значимой частью жизни и мировоззрения людей, живущих на определенной территории. Само народное пение, как и рождающиеся жанры, было тесно связано с традицией, которая диктовала определенные каноны, за рамки которых исполнитель не мог выйти. Пройдя школу народно-певческого образования, человек интуитивно осваивал навыки, которые были связаны с его повседневной деятельностью.

Проблемы народно-певческой педагогики и исполнительства рассматривались в разные годы музыковедами, культурологами, историками, этнографами, хормейстерами, теоретиками народно-певческого искусства, педагогами-практиками. Среди них Б.В. Асафьев, А.В. Руднева, Л.Л. Христиансен, И.И. Земцовский, Н.К. Мешко, Л.В. Шамина и др. Проблемы современного обучения музыкантов-исполнителей рассматриваются в работах педагогов и психологов: Д.К. Кирнарской, В.Л. Живова, Л.Б. Дмитриева, В.Л. Петрушина и др.

Песенный фольклор уже давно не играет той значительной роли в современной практической и трудовой жизни, а мышление современных исполнителей народных песен очень изменилось. Современное обучение народно-певческому искусству опирается на иные средства – нотный текст, аудио- и видеоматериалы, собственное видение художественных образов, которые могут быть не связаны с традиционностью. Народно-певческая педагогика сегодня представляется целостной структурой со своими признаками и особенностями, соединяя в себе теоретические, философские и исторические аспекты.

В настоящее время является актуальной проблема изучения и понимания системы обучения исполнителей песенного фольклора, которая связана с процессом постижения его мировоззренческой основы, традиционных особенностей, совокупности вокально-технических навыков и современной интерпретации. Кроме того, большое значение имеют методы, с помощью которых идет обучение в современном музыкальном образовании. Цель данной статьи – рассмотреть исторические особенности бытования народно-певческой педагогики и ее современные возможности. В основные задачи статьи входит изучение принципов традиционной народно-певческой педагогики, рассмотрение методов обучения в бытовой среде, анализ проблем современного обучения народному пению.

Научная новизна заключается в расширении знаний о народно-певческом искусстве на современном этапе, выявлении взаимосвязи традиционных методов обучения народному пению и современных технологий. Теоретическая значимость определяется возможностью использования теоретического материала в практическом обучении студентов-хормейстеров, методических разработках и учебных пособиях, в системе курсов повышения квалификации и переподготовки руководителей народно-певческих коллективов.

Главными принципами существования народного пения и обучения ему в традиционной среде были социальная значимость и национальное своеобразие в совокупности с художественной ценностью самого процесса, который отвечал потребностям общества. Это подтверждают слова Б.В. Асафьева: «Принципы организации музыкального движения – принципы не индивидуального сознания, а принципы социальные. Они вырастают из практических потребностей, среда их усваивает, отбирает необходимые» [1, с. 83]. Эта же мысль звучит в работе Л.В. Шаминой: «Как носитель обширной и важной социальной информации, пение безотказно служило народу природным средством и естественной формой общения (трудового, обрядово-ритуального, символического, эстетического)» [2, с. 194].

Народно-певческое искусство имеет собственный, созданный многими поколениями музыкальный язык, систему жанров и стилей, эстетических оценок, которые соответствовали традиционным канонам. По мере перехода песенного фольклора из практической жизни в эстетическую потребность возрастала роль исполнителя народной песни, а сама песня создавалась в системе художественного мышления, а не просто как бытовая речь. Из утилитарной функции фольклора, практической необходимости присутствия пения в каждодневной жизни человека, по всей вероятности, родилась необходимость обучения пению, овладения жанрами фольклора, которые соответствовали возрасту и уровню восприятия. Как писал Л.Л. Христиансен, «народной манерой пения в быту овладевают уже в подростковом возрасте, а с достижением семнадцати–восемнадцати лет с окончанием мутации – поют по-народному совершенно свободно и уверенно, причем, как правило, интонационно чисто и стройно, иногда с виртуозным мастерством» [3, с. 11].

Одна из главных отличительных черт традиционного обучения заключалась в том, что народному пению учились длительный период. Это было необходимо для освоения технической стороны традиционного пения, характерных вокальных приемов, жанровой системы и, главное, его мировоззренческой основы, которая была основой песенного фольклора. Обучение носило интуитивный и стихийный характер, что было естественно и соответствовало существованию человека в определенной среде.

Одним из главных признаков народно-песенного творчества И.И. Земцовский называет коллективность, которая связана с образом жизни и мышлением русских людей, живущих общиной [4]. Такой вид творчества определял методы обучения народному пению – подражание, перенимание певческих навыков, характерных для определенной традиции, к которой человек принадлежал по факту своего рождения. Асафьев Б.В. отмечал, что музыка в быту «распространяется, главным образом, через взаимное подражание, через перенимаемые непосредственно навыки. Отсюда проистекает еще один ее признак: тяготение к привычным формулам и приемам выражения, которые становятся общеизвестными и общеупотребительными» [1, с. 109]. Это является основным и единственным методом народно-певческой педагогики, существовавшей в традиционном быту.

Жизненный уклад подразумевал обучение устным способом, который исходил из формы бытования песенного фольклора и передавался в семье, общине, а также от мастеров-самородков в песенных артелях, певческих школах. Основные принципы народно-певческой педагогики складывались веками и передавались от старшего поколения к младшим. Это позволяло сохранять традицию и еще одну характерную черту традиционного песенного фольклора – слияние в одном лице создателя и исполнителя. Шамина Л.В. писала по этому поводу: «*Народная музыкальная педагогика*, развившаяся в сфере фольклорного музицирования, характеризуется *отсутствием* четкого противопоставления учителя и ученика, неотчлененностью процесса обучения от жизненной и музыкально-исполнительской деятельности человека. Усвоение певческих навыков и песенного материала происходит в синкретических формах социологизации человека как органическая часть его общего воспитания, совершающегося путем прямого наблюдения и подражания другим членам общины» [2, с. 129].

Народные певцы никогда не пели без потребности, так как это было серьезным делом, требующим особого настроя, готовности к песнетворчеству, а исполнение песни диктовало необходимость полного включения в процесс, душевной энергии, способности слышать друг друга и подстраивать свой голос к общему звучанию. К этому взывал и коллективный характер творчества. Живое исполнение является лучшим способом сохранения песенного фольклора, мане-

ры исполнения, типа музицирования, тембра, интонационной выразительности, которые не закреплены в нотной записи. Сохранение традиции, как известно, возможно благодаря постоянному воссозданию ее исполнительских признаков. Этот метод фиксации всех отличительных черт народного пения создала устная традиция его бытования.

Эстетическое отношение к пению, утрата утилитарных функций способствовали росту исполнительского мастерства певцов, развитию и усложнению многоголосия, совершенствованию вокально-технических приемов. В глубинах народно-певческой традиции, на основе методов народно-певческой педагогики сформировалось не одно поколение народных певцов, сложились певческие школы, жанрово-стилистическая система, исполнительский стиль.

В середине XIX века народное пение начало выходить на профессиональную сцену благодаря первым крестьянским хорам и их руководителям-самородкам (хоры И.Е. Молчанова, Д.А. Агренева-Славянского, П.И. Богатырева, Е.Э. Линевой). Этот факт стимулировал возрастание роли исполнителя, его индивидуальности. В начале XX века возникла иная форма жизни песенного фольклора, так называемая «вторичная», отличная от его естественной среды, которая отделила исполнителя от слушателя и сформировала комплекс требований к исполнительской деятельности. Это явление было классифицировано исследователями как фольклоризм, который «возник и стал развиваться вследствие профессионализации форм народного пения» [2, с. 58].

Концертное народное исполнительство, которое выросло из традиционного, сформировалось в самостоятельный жанр музыкального искусства с развитой сетью коллективов и самобытных певцов, владеющих вокально-техническими приемами народного пения и средствами выразительности. Этому способствовали следующие предпосылки:

– осмысление песенного фольклора как части современного искусства;

– изучение музыкального фольклора и понимание различий между актом живого исполнения и нотной фиксацией песенного материала;

– осознание значения сохранения и развития фольклорной традиции как национального достояния;

– понимание песенного фольклора и исполнительской традиции как части мышления и мировоззрения многих поколений людей.

В современных условиях вопросы обучения народно-певческому искусству не могут быть отделены от требований к специальному музыкальному образованию по освоению и сохранению песенного фольклора, который существует в условиях сценического искусства. Обучение народно-певческому мастерству должно проходить на профессиональной основе, а это заставляет учитывать специфику вокального обучения, вырабатывать эффективные методики обучения, углубление профессиональных навыков, связанные с тем, что «народное песнетворчество осваивается как целостная художественная система» [2, с. 146]. Если еще в середине XX века Л.Л. Христиансан считал, что певцов нельзя учить артикуляции, дикции, певческому дыханию, приемам звуковедения, так как они переняли это, находясь в традиции, то сегодня вопрос стоит о необходимости такого обучения [3]. Это отмечают в своих работах педагоги-практики, делая акцент на обязательности и важности этой работы: «**Всеобщие элементы певческого образования охватывают** певческое дыхание, высокую певческую позицию, округление (фокусирование) звука, единую манеру звукообразования на протяжении всего диапазона голоса, подвижность речевого (артикуляционного) аппарата, проточность и чистоту звучания гласных букв/звуков, филировку и мягкую атаку звука, кантиленное пение», – подчеркивает Л.В. Шамина [2, с. 105].

Для сегодняшних исполнителей пение не является потребностью, необходимостью или естественной способностью, полученной от предков. Профессиональное образование опирается на намеренное заучивание и запоминание музыкального материала, которое порождает стереотипное мышление, мешает переключению на другие способы освоения материала, ограничивает самостоятельность мышления, гибкость применения художественных средств.

Главным отличием бытовой народно-певческой педагогики являлось то, процесс обучения характеризовался наличием связи с повседневной деятельностью и, следовательно, непроизвольностью запоминания певческих навыков. Певческое искусство постигалось вместе с освоением жизненного опыта, нравственных законов, ценностей, накопленных многими поколениями. Для сегодняшних исполнителей народных песен наставником является педагог, имеющий специальное музыкальное образование, поэтому есть четкое разделение: учитель – ученик. Процесс обучения народно-певческому искусству требует от педагога компетентности в вопросах методики обучения вокальным навыкам, законов фонации, функционирования певческого аппарата, психологии исполнительства, музыкальной педагогики. Это связано с тем, что «***народно-хоровое образование*** использует все полезные для своей практики достижения в смежных областях научных знаний: в физиологии, психологии, вокальной педагогике и методике, акустике и биоакустике, фонетике, орфоэпии» [2, с. 142].

Одна из основных сложностей обучения современных исполнителей состоит в том, что им приходится за короткий период обучения в учебном заведении освоить весь комплекс необходимых составляющих песенного фольклора: вокально-технические навыки, систему жанров и особенности исполнения песен разных жанров, смысловую сторону поэтического текста, который наполнен диалектными особенностями, символами, метафорами, сравнениями. Главной сложностью является постижение мировоззренческой и ценностной сторон народной песни. Тот комплекс знаний, умений и навыков, который в традиции постигался в течение всей жизни, сейчас изучается за несколько учебных лет, а результат в обучении возможен «только при условии активного формирования вокального мышления певца» [5, с. 14]. Поэтому основные факторы – отсутствие необходимых глубоких знаний о народной культуре, жизненного и эмоционального опыта, факта жизни в традиции – сказываются на результатах обучения. Это неизбежно, так как «трансформируются среда обитания традиционной народной культуры, образ жизни, характер труда, информационное поле. Меняется носитель аутентичной народной музыки. В итоге претерпевают изменения и культурные тексты» [6, с. 113]. Кроме того, современные исполнители не владеют диалектом, поэтому попытки петь на каком-либо диалекте, не являющимся родным для исполнителя, выглядят неубедительно.

Современное обучение проходит с учетом законов музыкального искусства. Выработанные методики обучения позволяют учитывать особенности звучания народной песни в условиях сценического исполнения, индивидуальные возможности голоса, необходимость использования звукоусиливающей аппаратуры. Противоречие возникает между жанровой системой в традиции, которая связана с закреплением определенного репертуара за определенной возрастной группой, временными рамками исполнения песен (например, календарно-обрядовый фольклор, исполняемый строго в соответствии со временем года), наличием женской и мужской принадлежности жанров. Современным исполнителям необходимо осваивать все жанры, независимо от их половозрастной, временной, обрядовой принадлежности, включая те, которые требуют особого мастерства, духовной зрелости, жизненного опыта. Конечно, комплекс музыкальных дисциплин, предусмотренных для обучения профессионального исполнителя, является необходимым, так как «**вокальная технология** обучения народного певца усваивается только тогда, когда подкрепляется фундаментальными знаниями в комплексе с различными учебными дисциплинами (как общемузыкальными, так и специальными), и развивается на базе этих знаний, в русле накопленных практических навыков исполнения. Постоянное совершенствование вокальной техники осуществляется в двух направлениях: с учетом задач современной музыкально-культурной жизни; и в плане еще более глубокого изучения песенных и певческих традиций» [2, с. 103].

Уже на протяжении нескольких десятков лет народно-певческое образование занимается подготовкой исполнителей и хормейстеров. В его становлении сыграли роль такие факторы, как собирание, запись и исследование фольклора, наличие аутентичных коллективов, создание репертуара, формирование методик обучения народной манере пения. Современные условия диктуют правила и условия, в которых существует традиционное песнетворчество, знакомство с которым происходит во время концертов, фестивалей или праздников, поэтому народно-певческая педагогика вынуждена продолжать эволюционировать и совершенствовать методы обучения.

В заключение нужно отметить, что современная народно-певческая педагогика призвана отвечать современным требованиям к воспитанию профессиональных исполнителей, при этом эталоном художественной и музыкальной деятельности является народная традиция. Народная песня должна раскрываться по законам музыкального искусства как совокупность глубоких знаний о народном исполнительстве, практических умений и вокально-технических навыков, основанных на развитом творческом мышлении, эмоциональном жизненном опыте.

Народно-певческое образование является неотъемлемой составляющей музыкального образования в целом, и на каждом историческом этапе оно имело свои отличительные особенности и специфику. Эволюционируя и трансформируясь, народно-певческое образование на сегодняшний момент является совокупностью методик разных певческих школ, а народно-певческая педагогика должна развиваться в двух направлениях:

– педагогическая деятельность по обучению народному пению и воспитанию исполнителей;

– исследовательская деятельность по изучению педагогических методов, технологий, средств обучения.

Современная народно-певческая педагогика должна сочетать методы, которые формируют профессиональные певческие навыки и глубокие знания о традиционном фольклоре, сценическом искусстве, истории исполнительства, психологии творчества. Конечно, должны учитываться психологические и физиологические возможности исполнителей и специфика народного пения, сочетание которых дает наибольший эффект в обучении. В задачи народно-певческой педагогики на сегодняшний день входит воспроизведение духовного потенциала народно-певческого искусства, передача специальных знаний, умений и навыков следующим поколениям.

Библиографический список

1. Асафьев Б.В. *О народной музыке*. Составитель И. Земцовский, А. Кунанбаева. Ленинград: Музыка, 1987.
2. Шамина Л.В. *Основы народно-певческой педагогики*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2017.

3. Христиансен Л.Л. Работа с народными певцами. *Вопросы вокальной педагогики*. Москва: Музыка, 1976; Выпуск 5: 9–38.
4. Земцовский И.И. Народная музыка. *Музыкальная энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1973; Т. 3: 887–904.
5. Шамина Л.В. *Школа русского народного пения*. Москва: Московский государственный фольклорный центр «Русская песня», 1997.
6. *Вторая жизнь традиционной народной культуры в России эпохи перемен*. Москва: ООО «НБ-Медиа, 2011.

References

1. Asaf'ev B.V. *O narodnoj muzyke*. Sostavitel' I. Zemcovskij, A. Kunanbaeva. Leningrad: Muzyka, 1987.
2. Shamina L.V. *Osnovy narodno-pevcheskoj pedagogiki*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'»; Izdatel'stvo «PLANETA MUZYKI», 2017.
3. Hristiansen L.L. Rabota s narodnymi pevcami. *Voprosy vokal'noj pedagogiki*. Moskva: Muzyka, 1976; Vypusk 5: 9-38.
4. Zemcovskij I.I. Narodnaya muzyka. *Muzykal'naya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1973; T. 3: 887-904.
5. Shamina L.V. *Shkola russkogo narodnogo peniya*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj fol'klornyj centr «Russkaya pesnya», 1997.
6. *Vtoraya zhizn' tradicionnoj narodnoj kul'tury v Rossii `epohi peremen*. Moskva: OOO «NB-Media, 2011.

Статья поступила в редакцию 12.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-136-138

***Kholmogorova V.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Arctic State Institute of Culture and Arts (Yakutsk, Russia), E-mail: hve@list.ru*
***Zimina F.V.**, senior lecturer, Arctic State Institute of Culture and Arts (Yakutsk, Russia), E-mail: fvzima@mail.ru*

THE PECULIARITIES OF THE NONLINEAR EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY OF CULTURE AND ARTS. The article observes a non-linear educational process, forms of its organization, on the example of the Arctic State University of Culture and Arts. In particular, it is advisable to determine forms of organization and the content of the humanities in the university of culture and arts, because in universities of culture and arts much attention is paid to the study of the humanities. The non-linearity of the educational process at the university of culture and arts is expressed in a heterogeneous contingent of students, so the teacher must take into account interdisciplinary connections when studying literature and foreign languages, create conditions for learning using digital technologies. The teacher must flexibly vary the forms and content of the discipline, helping the student to create an individual educational trajectory, in which the student largely independently determines the volume and content of the topics of the discipline.

Key words: **non-linearity, higher education, humanitarian disciplines, educational trajectory, digital technologies in education, forms and methods of teaching, interdisciplinary communications, student, lecturer**

***В.Е. Холмогорова**, канд. филол. наук, доц., Арктический государственный институт культуры и искусств, г. Якутск, E-mail: hve@list.ru*
***Ф.В. Зимина**, доц., Арктический государственный институт культуры и искусств, г. Якутск, E-mail: fvzima@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ НЕЛИНЕЙНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

Статья посвящена нелинейному образовательному процессу, формам его организации на примере Арктического государственного вуза культуры и искусств. В особенности целесообразно определить формы организации и содержание гуманитарных дисциплин в вузе культуры и искусств, т. к. в них большое внимание уделяется изучению гуманитарных дисциплин. Нелинейность образовательного процесса в вузе культуры и искусств выражается в неоднородном контингенте студентов, поэтому преподаватель должен учитывать межпредметные связи при изучении литературы и иностранных языков, создавать условия для обучения с использованием цифровых технологий. Преподаватель должен гибко варьировать формами и содержанием дисциплины, помогая студенту создать индивидуальную образовательную траекторию, в которой он во многом самостоятельно определяет объем и содержание тем дисциплины.

Ключевые слова: **нелинейность, высшее образование, гуманитарные дисциплины, образовательная траектория, цифровые технологии в образовании, формы и методы обучения, межпредметные связи, студент, преподаватель**

Актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня в вузах культуры и искусств существует потребность в организации особого, нелинейного образовательного процесса, в рамках которого были бы созданы условия для реализации индивидуальной образовательной траектории каждого студента и преодоления им точек неустойчивого развития.

Нелинейность в системе высшего образования, по мнению И.Ф. Бережной, – это нарастание множественности решений, индивидуализации темпов получения образования и профессионального развития [1]. В.М. Курейчик и В.И. Писаренко описывают нелинейность педагогического процесса как возможность определять опции и параметры образовательного процесса, например, определять индивидуальную траекторию образования, выбирать формы и методы обучения, индивидуальные средства и методики, творческие задания [2, с. 58].

Цель исследования – выявить, рассмотреть и проанализировать особенности организации нелинейного учебного процесса на примере преподавания гуманитарных дисциплин в вузе культуры и искусств.

Задачи исследования: определить особенности нелинейного учебного процесса и неоднородного контингента студентов на примере преподавания гуманитарных дисциплин в Арктическом государственном институте культуры и искусств; рассмотреть вариативность форм и содержания гуманитарных дисциплин, таких как «Литература» (отечественная и зарубежная) и «Иностранный язык» (французский, немецкий, итальянский).

Научная новизна заключается в том, что ранее в публикациях не освещалась тема нелинейного образовательного процесса в вузе культуры и искусств, в том числе в региональном вузе, который занимается подготовкой специалистов для работы в арктической зоне РФ.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в конкретизации особенностей нелинейного образовательного процесса, способствующих формированию и реализации индивидуальной траектории профессионального развития студента.

Практическая значимость заключается в определении форм работы и содержания гуманитарных дисциплин в условиях нелинейного образовательного процесса в вузе культуры и искусств. Результаты исследования могут быть использованы при обучении литературе и иностранным языкам в средних профессиональных и высших учебных заведениях культуры и искусств.

Специфика вуза культуры и искусств заключается в нелинейности его образовательного процесса. Преподаватель, как важнейшее звено в образовательном процессе вуза, должен гибко варьировать и определять формы и методы обучения. Учитывая нелинейный характер образовательного процесса вуза культуры и искусств, в котором процесс обучения многих студентов индивидуализирован, необходимо предоставить студентам возможность выбора при освоении содержания или объема той или иной дисциплины. В вузе культуры и искусств преподаватель обеспечивает нелинейность учебного процесса, его функция заключается в создании условий для реализации индивидуальной траектории профессионального развития каждого студента [1].

Нелинейность учебного процесса в вузе культуры и искусств выражается в нарушении линейной системы обучения. Учебный процесс в таком вузе формально выстроен как линейная упорядоченная система, в которой большое внимание уделяется изучению гуманитарных дисциплин, однако студенты творческих направлений и специальностей чаще всего отдают приоритет профильным дисциплинам, цель которых – развитие профессиональных и социальных навыков, что подразумевает постоянное участие в различных творческих и общественных мероприятиях.

В зависимости от специфики направления подготовки или специальности преподаватель гуманитарных дисциплин может сам организовать нелинейный учебный процесс по своим дисциплинам, например, использовать блочно-модульное построение курса дисциплины, что позволяет гибко варьировать темы внутри блока; составить подвижное расписание, позволяющее обеспечить дифференцированный подход к распределению учебной нагрузки, особенно в случаях, когда в мероприятии задействована лишь часть группы студентов [1].

Множественность решений в организации образовательного процесса может быть связана с переходом на дистанционную форму обучения. Если в мероприятии задействованы несколько человек из группы студентов или некоторые из них в силу разных обстоятельств (семейных, связанных со здоровьем или участием в творческих мероприятиях) не могут присутствовать на занятии, то занятие можно провести в гибридной форме с использованием цифровых технологий. Для этого необходимо выбрать сервис видеоконференций (Jazz) для проведения занятия в гибридной форме, использовать не только разные программы для создания презентация (MS Power Point, Google Презентации, Prezi и т. д.), но и мобильные приложения, позволяющие преподавателю отследить в реальном времени понимание студентами содержания лекции или получить вопрос от студента по теме (Unislide, AhaSlides) [3, с. 96].

Линейная организация образовательного процесса предусматривает проведение и лекций, и практических видов занятий по всем видам гуманитарных дисциплин, но в вузе культуры и искусств линейный процесс организации учебной работы формален, на практике в условиях нелинейного образовательного процесса должны быть созданы условия для полноценного усвоения знаний, умений и навыков не только в очном, но и в онлайн-режиме. Студент должен получить доступ к содержанию дисциплины. Для этого создаются специальные образовательные онлайн-платформы. Образовательной платформой Арктического государственного института культуры и искусств является «Виртуальный институт» (edu.agiki.ru), где каждый участник, преподаватель или обучающийся имеет доступ ко всем материалам по всем дисциплинам [4, с. 148].

При невозможности подключения к онлайн-занятиям, например, из-за технических проблем, необходимо разработать для студентов, занимающихся удаленно, индивидуальные задания, учитывая при этом специфику удаленного обучения, например, существенно переработать содержание и формы промежуточного контроля, исключающие списывание из разных источников информации и нацеленные на индивидуальный подход. Студентам-библиотекарям и музеологам будет полезно посетить сайты, посвященные творчеству того или иного писателя, на которых размещены критические статьи о произведениях разных лет, затем найти и обработать информацию и подготовить буктрейлер по выбранному произведению или мотивам нескольких произведений с возможной отсылкой на экранизации и театральные постановки.

Каждый студент, самостоятельно определяя свою образовательную траекторию, может обратиться к разным вариантам поиска информации: электронная библиотека вуза или региона, цифровые образовательные ресурсы по подписке вуза, платные ресурсы и сайты с открытым доступом. Обратившись к этим ресурсам, студент может рассмотреть произведения писателя и экранизации по его произведениям в сравнительном аспекте, например, может подготовить анализ рассказов Чехова «Мужики» и Бунина «Деревня» в сравнительном ключе: прочитать или прослушать сами произведения (litres.ru, knigavuhe.org, akniga.org и т. д.), найти на цифровых образовательных ресурсах (iprbookshop.ru) публикации и критику и создать буктрейлер, используя программы для презентаций, фото- и видеоредакторы (Movie Maker, YouCut, inShot и др.).

Преподаватель гуманитарных дисциплин должен гибко варьировать и ранжировать обязательные к изучению и дополнительные темы. Для этого следует мотивировать студента к самостоятельной работе и самоорганизации, например, в курсе зарубежной литературы у студентов-актеров в списке обязательных тем предлагаются следующие: «Древнегреческий театр: становление трагедии», «Трагедии У. Шекспира», а к дополнительным можно отнести тему из литературы Нового времени, например, «Драматургия Г. Гауптмана»; по дисциплине «Иностранный язык» можно использовать учебное пособие по культуре Арктики, структура которого включает различные фонетические, лексические, грамматические игры. В игре развиваются творческие способности обучающихся. Игры активизируют словарь, обогащают новыми впечатлениями, побуждают к познанию, также можно использовать различные интеллектуальные игры и песни на французском языке.

Межпредметные связи внутри гуманитарного цикла дисциплин и дисциплин гуманитарного и профессионального циклов являются одним из примеров разомкнутости нелинейного учебного процесса. Несмотря на рекомендательный характер межпредметных связей, в целом они положительно влияют на эффективное и продуктивное усвоение студентами знаний по гуманитарным дисциплинам, которое в итоге приводит к пониманию целостной парадигмы гуманитарных знаний. Межпредметные связи усиливают качества нелинейного многовариантного образовательного пространства вуза культуры и искусств, например, для студентов, изучающих французский язык как иностранный, могут быть полезны и интересны темы, связанные с французскими поэтами и писателями (например, такие как «Символизм в поэзии Ш. Бодлера»). При этом отдельно взятая тема при вариативности курса может быть либо основной, либо дополнительной.

Нелинейное пространство вуза культуры и искусств предполагает смешение студентов в группах по иностранному языку. В условиях нелинейной организации образовательного процесса состав обучающихся неоднородный и меняющийся [1]. Иногда студенты одной группы делятся на несколько небольших групп по иностранным языкам: английскому, французскому, немецкому. Студенты разного уровня подготовки и владения русским и иностранным языками должны овладевать знаниями, умениями и навыками, а вуз должен обеспечить условия, стимулирующие мотивацию студентов развивать гуманитарные и профессиональные компетенции.

Уровень мотивации студентов нелинейной организации может быть разным, в одной группе могут заниматься студенты, которые поступили сразу после окончания общеобразовательной школы и демонстрируют уверенные знания, умения и навыки по дисциплинам гуманитарного цикла. У таких студентов важно закрепить, развить и углубить знания по предмету, например, по дисциплине «История отечественной литературы» в вопросах, касающихся раннего творчества А.П. Чехова, связанного с жанром юмористического рассказа, можно дать задание отследить преемственность комического в отечественной литературе XVIII–XIX вв.

Многие студенты получают высшее образование на основе уже имеющегося среднего профессионального образования, у них уже сформированы знания, умения и навыки по гуманитарным дисциплинам. Чаще всего такие студенты трудоустроены, имеют низкую мотивацию к посещению занятий именно по гуманитарным дисциплинам, поэтому важно предоставить им возможность выбирать объемы и сроки усвоения материала по дисциплине и связывать содержание форм контроля с профессиональной деятельностью.

Вуз предоставляет право студентам выбирать, какой иностранный язык они будут изучать. Многие начинают изучать иностранный язык в вузе с нуля, и в одной группе могут оказаться студенты с разным уровнем подготовки. Поэтому преподавателю иностранного языка в таком случае следует практиковать дифференцированный подход, при котором сильные студенты могут выступить в роли консультантов, что, однако, не должно влиять на выполнение заданий студентов с более низким уровнем подготовки; преподаватель в данном случае должен обратить внимание на вариативность заданий, время их выполнения, степень их проработанности, а также ранжировать материал по уровню сложности.

Цикл гуманитарных дисциплин в вузе довольно обширный, но многие гуманитарные предметы изучают в основном на первом и втором курсах, потому в преподавании нужно учитывать межпредметные связи. Межпредметные связи внутри цикла гуманитарных дисциплин сближают литературу и иностранные языки, поэтому важно представить, не только лекционный материал и источники по изучению творчества писателей и поэтов, но и предложить индивидуальные задания, связанные с выбранным иностранным языком, например, изучающим немецкий язык можно предложить тему «Немецкая литература эпохи Просвещения и предромантизма», в рамках которой необходимо прочитать и проанализировать стихотворение И.В. Гете или Ф. Шиллера на выбор. Студенты могут прочитать это стихотворение сначала на немецком языке, а затем, прочитав перевод стихотворения, подготовить его анализ.

При межпредметных связях дисциплин гуманитарного и профессионального циклов нелинейный подход эффективен при выборе литературных произведений, которые можно и нужно связать с будущей профессиональной деятельностью студента, например по дисциплине «Зарубежная литература» студентам-музыкантам или живописцам по темам, связанным с литературой романтизма, можно предложить произведения из творчества Э.Т.А. Гофмана, многие из которых связаны с темой музыки и пения, т. к. немецкий писатель был талантливым музыкантом, а также увлекался живописью. Нелинейность образовательного процесса предоставляет возможность самому студенту во многом определять содержание, которое станет личностно значимым [1]. Студенты-живописцы и графики могут не только прочитать произведения немецкого классика, но и создать иллюстрации и обложки к ним.

Студенты-живописцы могут подготовить несложный анализ интересного им живописного произведения на французском языке, рассказать о Лувре, о музее д'Орсэ и других галереях и музеях Франции. Студенты-вокалисты по дисциплине «Итальянский язык» и «Итальянский язык в музыкальных текстах» могут ознакомиться с ариями из опер Дж. Верди «Аида», Дж. Россини «Севильский цирюльник» и др. Таким образом студенты знакомятся с особенностями фонетики итальянского языка. Однако студент может выбрать в качестве индивидуального задания или самостоятельной подготовки произведение, не связанное с изучаемым иностранным языком, либо предложить свой способ представления произведения.

Неоднородность контингента студентов нелинейного образовательного процесса также заключается в уровне владения русским языком. Состав контингента вуза культуры и искусств состоит в основном из студентов-билингвов, для которых русский язык не является родным. Студенты-билингвы часто испытывают так называемый языковой барьер, особенно при обучении гуманитарным дисциплинам. Если профильные дисциплины не так тесно связаны с навыками устной речи, например, танец, инструментальное и декоративно-прикладное искусство, то освоение гуманитарных дисциплин требует уверенных навыков устной речи на русском, а также иностранном языках. Поэтому преподаватель гуманитарных дисциплин должен так организовать процесс обучения и предлагать такие формы и методы обучения, которые будут направлены на развитие навыков говорения на русском языке. В изучении иностранных языков продуктивным для обучения будет использование как современных технологий, так и учебных изданий, например, учебных пособий как по культуре Арктики [5], так и по культуре страны изучаемого языка, например, Франции [6]. Структура такого учебного пособия способствует выработке и активизации коммуникативных, социокультурных и профессиональных компетенций. Учебное пособие содержит тексты

по культуре Франции, и это мотивирует студентов к познавательной деятельности.

В рамках изучения истории отечественной и зарубежной литературы можно практиковать со студентами применение элементов ролевой игры и драматургической техники, особенно при изучении драматических произведений. Это может быть чтение отрывков драматических произведений по ролям, монологическая декламация, переосмысление в духе драматургии и постановка отрывков текстов, принадлежащих к другим литературным родам [3, с. 97–98].

Нелинейность образовательного процесса предполагает формы работы, создающие условия для самостоятельной работы студента. Если подготовка и участие в каком-либо творческом мероприятии (спектакле, концерте, выставке) занимает довольно длительный период (до двух недель и более), то преподаватель должен определить те темы, которые в случае необходимости можно оставить на самостоятельное изучение, например, в курсе для самостоятельного изучения можно оставить тему «Литература немецкого Возрождения», сопроводив ее списком источников по теме, конспектами лекций с презентационным материалом, заданиями для самопроверки и закрепления материала. Эффективными формами для закрепления и повторения материала по иностранному языку в случае длительного перерыва в обучении могут быть творческие задания, например, просмотр фильма на французском языке. Отвечая на вопросы «кто?», «что?», «когда?», «как?», «почему?» и «где?», студенты могут рассказать об увиденном и объяснить его смысл.

Исследование показало:

– для вуза культуры и искусств наиболее оптимальной является нелинейная организация образовательного процесса;

– данная организация образовательного процесса способствует созданию благоприятных условий для реализации индивидуальной образовательной траектории каждого студента с учетом его возрастных, языковых особенностей и уровня предыдущей профессиональной подготовки;

– при реализации нелинейного учебного процесса его формы и методы приобретают особую значимость;

– грамотный подход преподавателя к выбору многообразных форм нелинейного учебного процесса с учетом междисциплинарных связей играет решающую роль.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация нелинейного учебного процесса в условиях вуза культуры и искусств позволяет студенту активизировать самостоятельную познавательную деятельность не только в изучении гуманитарных, но и профессиональных дисциплин.

Библиографический список

1. Бережная И.Ф. К вопросу о проектировании нелинейного образовательного процесса в системе высшего образования. *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2014; Т. 10, Выпуск 5-2: 16–20.
2. Курейчик В.М., Писаренко В.И. Синергетический подход в педагогическом проектировании образовательной среды вуза. *Открытое образование*. 2014; Выпуск 3: 55–62.
3. Никитина В.К. Инновационные приемы преподавания зарубежной литературы в учреждениях высшего образования. *Управление образованием: теория и практика*. 2021; Т. 11, № 2: 94–101.
4. Зимина Ф.В., Холмогорова В.Е. О применении инновационных технологий при обучении иностранным языкам в вузе. *Арктический хронотоп*: материалы Международной научно-практической конференции. Якутск: АГИКИ, 2022: 145–52.
5. Зимина Ф.В. *Decouvrir L'Arctique = Откройте для себя Арктику*: учебное пособие. Якутск: АГИКИ, 2015.
6. Зимина Ф.В. *Faites connaissance: La culture de la France = Знакомьтесь: Культура Франции*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2017.

References

1. Berezhnaya I.F. K voprosu o proektirovanii nelinejnogo obrazovatel'nogo processa v sisteme vysshego obrazovaniya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2014; T. 10, Vypusk 5-2: 16-20.
2. Kurejchik V.M., Pisarenko V.I. Sinergeticheskij podhod v pedagogicheskom proektirovanii obrazovatel'noj sredy vuza. *Otkrytoe obrazovanie*. 2014; Vypusk 3: 55-62.
3. Nikitina V.K. Innovacionnye priemy prepodavaniya zarubezhnoj literatury v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2021; T. 11, № 2: 94-101.
4. Zimina F.V., Holmogorova V.E. O primenenii innovacionnyh tehnologij pri obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Arkticheskij hronotop*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yakutsk: AGIKI, 2022: 145-52.
5. Zimina F.V. *Decouvrir L'Arctique = Otkrojte dlya sebya Arktiku*: uchebnoe posobie. Yakutsk: AGIKI, 2015.
6. Zimina F.V. *Faites connaissance: La culture de la France = Znakom'tes': Kul'tura Francii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2017.

Статья поступила в редакцию 12.05.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-138-140

Magomedova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

Umarieva S.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umariewa@yandex.ru*

THE SPECIFICS OF THE FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING TO WORK WITH THE EARLY CHILDHOOD PERIOD CHILDREN. The paper studies how future preschool education teachers are taught to fulfil effective work with early childhood children. At the article's beginning, the interpretation of the "competence" concept, which is most applicable to the modern preschool education teacher is derived. Next, the authors consider the competence structure that educator should have by the graduation time. It will allow him/her to work effectively with children belonging to this age category in the future. The authors investigate a system that includes various professional activity types necessary for the implementation of preschool education by a teacher in the course of interaction with young children. The paper highlights the key knowledge, skills and abilities that the future educator must master for these professional activity types successful implementation.

Key words: **early childhood, training of teachers to work with children of early childhood period, professional training for teachers of preschool education, professional competencies of teachers of preschool education, supra-professional competencies of teachers of preschool education**

З.Ш. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., декан факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

С.З. Умариева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: umariewa@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПЕРИОДА РАННЕГО ДЕТСТВА

Рассмотрена специфика процесса профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к эффективной работе с детьми периода раннего детства. В статье представлено толкование понятия «компетентность», наиболее применимое к современному педагогу дошкольного образования. Авторы рассматривают структуру компетентности, которая должна быть сформирована у воспитателя к моменту окончания обучения и позволит ему в дальнейшем эффективно работать с детьми, относящимися к данной возрастной категории. Исследуется система, включающая различные виды профессиональной активности, необходимые для реализации педагогом дошкольного образования по ходу взаимодействия с детьми раннего

возраста. Освещаются ключевые знания, умения и навыки, которыми будущий воспитатель должен овладеть для успешной реализации этих видов профессиональной активности.

Ключевые слова: **раннее детство, подготовка педагогов к работе с детьми периода раннего детства, профессиональная подготовка педагога дошкольного образования, профессиональные компетенции педагога дошкольного образования, надпрофессиональные компетенции педагога дошкольного образования**

Актуальность темы, раскрываемой на страницах настоящей статьи, обосновывается необходимостью внесения существенных изменений в процесс обучения будущих специалистов, в том числе педагогов, на ступени высшего образования. Современное общество продолжает предъявлять высокие требования к профессиональным компетенциям педагогических работников. Однако неуклонно растущие темпы его развития способствуют возрастанию значимости компетенций надпрофессиональных (А.Ю. Гавриченко, А.С. Коренная, Л.А. Нестерова, З.Ю. Переселкова). Таким образом, усвоение образовательных программ будущими профессионалами соответствующего профиля должно быть во многом ориентировано на формирование системы знаний, умений и навыков, относящихся к данной категории.

Сказанное в полной мере относится к обучению тех педагогических работников, которым предстоит работать с детьми раннего возраста [1, с. 67].

В виду вышеизложенного цель статьи – освещение специфики процесса профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к работе с детьми периода раннего детства.

Для достижения этой цели с необходимостью должны быть решены следующие задачи:

- вывести толкование понятия «компетентность», наиболее применимое к современному педагогу дошкольного образования;
- изучить структуру его компетентности;
- продемонстрировать систему, включающую различные виды профессиональной активности, необходимые к реализации педагогом дошкольного образования в ходе работы с детьми раннего возраста;
- осветить ключевые знания, умения и навыки, которыми будущий воспитатель должен овладеть для успешной реализации этих видов профессиональной активности.

Для решения этих задач применялись следующие методы исследования:

- изучение публикаций, затрагивающих интересующую нас в данный момент проблематику;
- анализ собственного педагогического опыта авторов.

Научная новизна заключается в том, что было сформулировано толкование понятия «компетентность», наиболее применимое к современному педагогу, работающему с детьми раннего возраста.

Теоретическая значимость состоит в определении видов профессиональной активности, необходимых к реализации педагогом дошкольного образования в ходе работы с детьми раннего возраста.

Практическая значимость видится в демонстрации важнейших знаний, умений и навыков, которыми будущий воспитатель должен овладеть для успешной реализации этих видов профессиональной активности.

Сегодня существует несколько подходов к трактовке термина «профессиональная компетентность» (табл. 1).

Таблица 1

Различные трактовки термина «профессиональная компетентность»

Автор	Трактовка
Б.С. Гершунский	Интересующий нас феномен понимается как, по существу, функциональная грамотность, реализуемая по ходу осуществления воспитателем его профессиональной деятельности [2, с. 531–532]
Л.М. Митина	Сложная категория, включающая, помимо необходимых педагогу знаний, умений и навыков, основные пути их реализации в профессиональной и иных видах деятельности [3, с. 38]
Т.Г. Браже	Склонен трактовать профессиональную компетентность как явление, в структуру которого входят знания и умения воспитателя, мотивы осуществления им образовательной деятельности, а равно и такие показатели его педагогической культуры, как отношение к собственной деятельности и смежным с ней областям, речь и индивидуальный стиль [4, с. 75]
В.Н. Введенский	Интегративная характеристика педагогического работника, в том числе осуществляющего работу с детьми раннего возраста, которая объединяет следующие категории: «профессионализм», «квалификация», «готовность», «профессиональная культура», «компетенция» [5, с. 53]
В.И. Андреев	Интересующая нас дефиниция понимается как педагогическая категория, включающая знание базовых понятий и основных закономерностей организации учебного процесса, его методологического и инструментального обеспечения, а также основных методов исследования, принятых в современной педагогической науке и практике [6, с. 231–232]

Так или иначе, но на сегодняшний день представляется очевидным: современный педагог дошкольного образования должен характеризоваться наличием упорядоченной системы профессиональных и личностных компетенций (А.М. Бородич, А.С. Коренная, Л.А. Нестерова). Как уже говорилось, эти, последние, сегодня выходят на первый план (С.К. Бондырева, А.Ю. Гавриченко,

Таблица 2

Система видов профессиональной активности, необходимых к реализации педагогом дошкольного образования в ходе работы с детьми раннего возраста

Вид профессиональной деятельности	Критерии компетентности педагога дошкольного образования, необходимой для его осуществления	Показатели компетентности педагога дошкольного образования, необходимой для его осуществления
Воспитательно-образовательная	Способность к реализации учебно-воспитательного процесса как целостной педагогической системы [1, с. 76]	Знакомство педагога со структурой, содержанием, методологией и инструментальной базой процесса воспитания и обучения детей раннего возраста
	Система навыков и умений, представляющих необходимость с точки зрения генерации развивающей среды в пространстве ДОО (В.В., Абашина, И.В. Жуковский З.Ю. Переселкова, Е.В. Чирикова)	Способность к эффективной реализации профессионально-педагогической деятельности в соответствии с образовательной программой [8, с. 94]
	Умения и навыки, позволяющие использовать эффективные меры по охране здоровья и жизни детей [6, с. 233]	
Учебно-методическая	Планирование хода педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста	Знание основных особенностей формирования разных видов деятельности у детей раннего возраста
		Умение планировать и реализовывать деятельность по обучению и воспитанию детей раннего возраста
	Проектирование дальнейшей профессионально-педагогической деятельности на основе анализа достигнутых результатов	Владение методологией и инструментальной базой, необходимыми для проведения успешных педагогических исследований [9, с. 212]
Социально-педагогическая	Способность генерировать педагогические условия, необходимые с точки зрения эффективной социализации воспитанников	Знание основных документов, затрагивающих правовое положение детей в структуре современного общества
	Защита интересов и прав детей [5, с. 54]	
	Способность оказывать консультативную помощь родителям воспитанников [8, с. 220]	Наличие достаточного уровня развития навыков эффективной педагогической коммуникации (Н.А. Глузман, Н.С. Ежкова, В.А. Романов, И.А. Ушакова)

В.Н. Гуров, И.В. Жуковский З.Ю. Переселкова). Соответственно, в ряду качеств, которыми должен обладать современный педагогический работник, занимающийся воспитанием и обучением детей раннего возраста, фиксируются:

- креативность [7, с. 218–219];
- осознанное стремление к непрерывному профессиональному и личностному развитию на протяжении всей жизни [8, с. 92];
- готовность к внедрению инноваций по ходу осуществления профессионально-педагогической деятельности;
- наличие потребности и способности к рефлексии собственного педагогического опыта [9, с. 212].

Касательно профессиональных компетенций будущих воспитателей, необходимых для работы с детьми раннего возраста, следует отметить, что процесс их формирования в организации ВО должен быть направлен на систему, включающую три главных вида профессиональной активности (табл. 2).

Сформированность компетенций, необходимых для осуществления вышеперечисленных видов деятельности, предполагает успешное завершение развития в пространстве педагогического вуза следующих знаний, умений и навыков будущих воспитателей:

- знание основных закономерностей, определяющих особенности развития индивида в период раннего детства [10, с. 32];
- знание основных черт, которыми характеризуется учебно-воспитательный процесс, реализуемый в пространстве организации дошкольного образования;
- умение организовывать виды деятельности воспитанников, представляющиеся важнейшими, применительно к детям рассматриваемой возрастной категории [11, с. 120];
- умение планировать, реализовывать, анализировать и, при необходимости, корректировать результаты собственной работы с детьми раннего возраста (В.И. Буренина, Д.Ю. Воронов, Е.Н. Ермош, А.О. Карпов, Н.Г. Кочетова, Т.Н. Попова, Т.С. Якушева);
- навык рационального использования приёмов и методов, позволяющих с высокой вероятностью обеспечивать оптимальное развитие детей раннего возраста [12, с. 14];
- навык продуктивного участия в генерации образовательной среды, позволяющей поддерживать эмоциональное благополучие участников учебно-воспитательного процесса [11, с. 123].

На основе вышеизложенного мы можем говорить о наличии определённого плюрализма в части сущностной характеристики профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. С другой стороны, сегодня большинство авторов демонстрируют единство мнений по вопросам её содержания и структуры.

Таким образом, современный педагог дошкольного образования, в том числе работающий с детьми раннего возраста, должен характеризоваться наличием упорядоченной системы профессиональных и личностных компетенций. При этом значение последних сегодня растёт. В их ряду мы можем выделить креативность; осознанное стремление к непрерывному профессиональному и личностному развитию на протяжении всей жизни; готовность к внедрению инноваций по ходу осуществления профессионально-педагогической деятельности; наличие потребности и способности к рефлексии собственного педагогического опыта.

Процесс формирования профессиональных компетенций, необходимых для работы будущих воспитателей с такими детьми, должен быть направлен на систему, включающую три главных вида профессиональной активности: воспитательно-образовательную; учебно-методическую; социально-педагогическую.

В свою очередь, сформированность компетенций, необходимых для осуществления вышеперечисленных видов деятельности, предполагает успешное завершение развития в пространстве педагогического вуза следующих знаний, умений и навыков:

– знание основных закономерностей, определяющих особенности развития индивида в период раннего детства;
– знание основных черт, которыми характеризуется учебно-воспитательный процесс, реализуемый в пространстве организаций дошкольного образования;
– умение организовывать виды деятельности воспитанников, представляющиеся важнейшими применительно к детям рассматриваемой возрастной категории;
– умение планировать, реализовывать, анализировать и, при необходимости, корректировать результаты собственной работы с детьми раннего возраста;
– навык рационального использования приёмов и методов, позволяющих с высокой вероятностью обеспечивать оптимальное развитие детей раннего возраста;
– навык продуктивного участия в генерации образовательной среды, позволяющей поддерживать эмоциональное благополучие участников учебно-воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Шабаева Г.Ф., Кинцель В.Н. *Модель организации центра игровой поддержки детей раннего возраста в условиях адаптации к дошкольной образовательной организации.* Уфа: Мир печати, 2021.
2. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века.* Москва: ИнтерДиалект+, 1997.
3. Кашлев С.С. *Интерактивные методы обучения педагогике.* Минск: Вышэйшая школа, 2004.
4. Гаргай В.Г. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения. *Педагогика.* 2004; № 2: 72–79.
5. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика.* 2003; № 10: 51–55.
6. Панкова Г.В., Лузан М.М., Сергеева М.А. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в контексте ФГОС ДО и ПС (Профстандарта). *Концепт.* 2016; Т. 10: 231–235.
7. Насырова Э.Ф., Петрова Л.В. Функциональная грамотность как одна из необходимых компетенций педагога. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 218–220.
8. Пирютко О.Н. Сущностные характеристики подготовки будущих учителей математики к формированию функциональной грамотности обучающихся. *Математическое образование:* материалы IX Международной конференции. Ереван: АГПУ им. Хачатура Абовяна, 2021: 92–95.
9. Балыкова И.Е., Адольф В.А. Результаты внедрения организационно-педагогических условий формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 210–213.
10. Белинова Н.В., Вершинина А.Ю. Использование дидактических игр в сенсорном воспитании детей раннего возраста. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 65-4: 31–35.
11. Коновалова С.А., Буренина В.И. Подготовка специалистов в высшей школе: темпоральные характеристики. *Перспективы науки.* 2020; № 11 (134): 120–123.
12. Виноградова Н.В. Методологическое мышление как одна из педагогических культур в развитии профессиональных компетенций. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 14–19.

References

1. Shabaeva G.F., Kincel' V.N. *Model' organizacii centra igrovoj podderzhki detej rannego vozrasta v usloviyah adaptacii k doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii.* Ufa: Mir pechati, 2021.
2. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka.* Moskva: InterDialekt+, 1997.
3. Kashlev S.S. *Interaktivnye metody obucheniya pedagogike.* Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 2004.
4. Gargaj V.G. Povyshenie kvalifikacii uchitelej na Zapade: refleksivnaya model' obucheniya. *Pedagogika.* 2004; № 2: 72-79.
5. Vvedenskij V.N. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. *Pedagogika.* 2003; № 10: 51-55.
6. Pankova G.V., Luzan M.M., Sergeeva M.A. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga DOO v kontekste FGOS DO i PS (Profstandarta). *Koncept.* 2016; T. 10: 231-235.
7. Nasyrova `E.F., Petrova L.V. Funkcional'naya gramotnost' kak odna iz neobhodimyh kompetencij pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 218-220.
8. Piryutko O.N. Suschnostnye harakteristiki podgotovki buduschih uchitelej matematiki k formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya. *Matematicheskoe obrazovanie:* materialy IX Mezhdunarodnoj konferencii. Erevan: AGPU im. Hachatura Abovyana, 2021: 92-95.
9. Balykova I.E., Adol'f V.A. Rezul'taty vnedreniya organizacionno-pedagogicheskih uslovij formirovaniya obschih kompetencij buduschego uchitelya v pedagogicheskom kolledzhe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 210-213.
10. Belinova N.V., Vershinina A.Yu. Ispol'zovanie didakticheskih igr v sensornom vospitanii detej rannego vozrasta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 65-4: 31-35.
11. Konovalova S.A., Burenina V.I. Podgotovka specialistov v vysshej shkole: temporal'nye harakteristiki. *Perspektivy nauki.* 2020; № 11 (134): 120-123.
12. Vinogradova N.V. Metodologicheskoe myshlenie kak odna iz pedagogicheskih kul'tur v razvitii professional'nyh kompetencij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 14-19.

Статья поступила в редакцию 10.05.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-141-142

Milushev V.R., *postgraduate, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: vildan.milushev@gmail.com*

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR THE USE OF EDUCATIONAL TV PROGRAMS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS. The article presents an overview of existing research on the use of educational TV programs in the training of future teachers. Educational potential of educational TV programs is revealed. Various classifications of educational TV programs are presented. In the article, the main emphasis is placed on the use of educational TV programs in the process of training future teachers. There are also examples of students creating video clips as an example of an educational TV program. The article concludes that the use of interactive teaching tools in the process of professional training of future teachers allows students to better assimilate the material by connecting their audio-visual memory. Media tools help to present the material more concisely, while maintaining the main meaning of the message. Media films allow teaching students respect and humanism, provide an opportunity to take a fresh look at the world and people.

Key word: **educational TV programs, future teacher, educational opportunities**

В.Р. Милушев, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: vildan.milushev@gmail.com*

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье представлен обзор существующих исследований по проблеме использования учебных телепрограмм при обучении будущих педагогов. Раскрыты воспитательные и образовательные возможности учебных телепрограмм. Представлены различные классификации учебных телепрограмм. В данной статье основной акцент сделан на применении учебных телепрограмм в процессе обучения будущих педагогов. Также приведены примеры создания студентами видеофрагментов как пример учебной телепрограммы. В статье делается вывод о том, что применение интерактивных средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов позволяет студентам более качественно усвоить материал за счёт подключения их аудиовизуальной памяти. Медиасредства помогают представить материал более сжато, сохраняя главный смысл сообщения.

Ключевые слова: **учебные телепрограммы, будущий педагог, воспитательные и образовательные возможности**

Не новым, но по-прежнему актуальным остаётся вопрос использования телевизионных средств в процессе обучения будущих педагогов. Анализ различных литературных источников позволяет сделать вывод о недостаточной реализации дидактических возможностей медиасреды [1–9]. Педагогическое образование несёт в себе ценностно-ориентированное содержание, к основным признакам которого относятся следующие: разнообразие и неповторимость педагогических ситуаций; нравственность в коммуникации участников образовательного процесса; эстетика педагогического процесса; человекоориентированность педагогической деятельности. Для активизации культурологической составляющей учебных дисциплин при подготовке будущих педагогов требуется внедрение инструментов медиаобразования [7].

Цель данной статьи – теоретически обосновать средства эффективного использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе вуза и школы.

Основные задачи статьи видятся в следующем: раскрыть сущность, функции, дидактические и воспитательные возможности электронных медиа; выявить педагогические аспекты применения электронных медиа в образовании.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что выявлены специфические характеристики учебных телепрограмм и педагогические аспекты использования учебных телепрограмм в образовании. Теоретическая значимость статьи определяется тем, что обоснована роль учебных телепрограмм в сфере образования, проанализированы основные направления информатизации образования, медиапедагогические теории, виды и функции существующих электронных медиа. Практическая значимость состоит в направленности его результатов на совершенствование процесса использования современных медиасредств в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы и вуза.

Современное образование в высшей школе подразумевает использование различных средств обучения, включая интерактивные средства. Перед преподавателем вуза стоит важная задача – донести материал лекции до студента таким образом, чтобы в памяти обучающегося сохранилось как можно больше информации. Часто на лекциях студенты заняты автоматическим копированием информации, предоставляемой лектором, что происходит недостаточно осмысленно. Для наибольшей эффективности необходимо включать в занятие медиаэлементы, которые позволяют подкреплять материал визуально и заинтересовать студента даже самой сложной темой. Однако в занятие необходимо включать лишь элементы видеофильмов, чтобы не произошло снижения интереса к другим формам учебной деятельности.

Наибольшей популярностью пользуется применение учебных телепрограмм как для просмотра на лекциях, так и для их создания непосредственно самими студентами. Сюда относят новостные, приключенческие, спортивные, научные, развлекательные, детские и другие виды телепрограмм. Учебные телепрограммы направлены на формирование и развитие определённых компетенций, поэтому их следует понимать в более узком смысле [8].

Как показывают различные исследования, телевидение не только активизирует учебный процесс, но и существенно уплотняет учебную информацию, ускоряет процесс её усвоения, побуждает студентов к активным учебно-практическим действиям, формирует способность к анализу педагогического процесса. Учебные и научно-художественные телепередачи создают наглядный пример изучаемого, сохраняют в памяти образ педагогического и художественного воздействия, снимают психологическое напряжение с обучающихся [4]. На сегодняшний день нет единой точки зрения на то, как можно классифицировать учебные телепрограммы. Ряд учёных выделяют такие типы телепередач, как лекция из телестудии, репортаж с места события, передача-экскурсия, телеинтервью, телебеседа за круглым столом. Другие исследователи под учебной телепрограммой понимают учебное кино, куда входят научно-популярные фильмы, документальные фильмы, художественные фильмы, мультипликационные фильмы, телевизионные фильмы, кинофрагменты [4].

Использование учебного телевидения в учебном процессе выполняет ряд функций: наглядное представление информации; высокая скорость передачи информации; управление вниманием аудитории; поддержание интереса к обучению через эмоциональный контент; передача смысла через визуальное структурирование информации; трансляция ценностей средствами невербальной коммуникации [1].

Одним из самых наглядных из существующих средств педагогического воздействия является учебное кино, под которым понимается предназначенный для обучения видеоматериал. Учебное кино воздействует на студентов посредством звука, динамической картины, психологического вовлечения в сюжет и эмпатию. При классификации обучающих фильмов учитывается принадлежность обучаемых к какой-либо образовательной группе, характер сообщаемой информации и тематика фильма, а также цель и назначение фильма. В зависимости от дидактической цели выделяют инструктивные, обучающие, тренировочные, тестовые учебные фильмы. По формам учебное кино подразделяется на видеокурсы, хрестоматии, лекции, инструкции, тренинги, экскурсии, репортажи, телепередачи, документальные очерки, художественные постановки [7; 9].

Наибольшую популярность и эффективность среди средств учебного кино приобретает художественные и документальные фильмы. Кинофильмы с педагогической проблематикой позволяют будущим педагогам размышлять о смысле профессии, развивать навыки эмпатии. Медиафильмы позволяют обучить студентов уважению и гуманизму, дают возможность по-новому взглянуть на мир и людей [9].

Ряд исследователей предлагают отбирать кинофильмы для занятий, опираясь на следующие критерии: эстетическая и художественная ценность произведений, актуальность освещаемых педагогических проблем, яркость представленного образа учителя, наличие фрагментов уроков, открытый финал произведения, качество изображения и аудиоряда, связь с тематическим планированием дисциплины и волнующими студентов профессиональными вопросами. По мнению учёных, наиболее подходящими для соблюдения перечисленных критериях являются кинофильмы, снятые в 70-х годах XX века (такие как «Доживём до понедельника», «Большая перемена», «Ключ без права передачи», «Расписание на послезавтра» и другие), в которых отражены актуальные по настоящее время проблемы. Среди лент советского кинематографа немалая часть посвящена и проблеме ученика («Сто дней после детства», «В моей смер-

ти прошу винить Клаву К. и другие), позволяющие обогатить будущих педагогов творческим опытом решения педагогических ситуаций.

Исследователи предлагают четырёхэтапную систему работы над телефильмом: проведение лекции или практического занятия, распределение заданий по содержанию перед просмотром фильма, непосредственно просмотр фильма (в аудитории или дома) и его обсуждение. Практика показывает, что просмотр студентами фильмов прошлой эпохи вызывает у них разные чувства. Стоит отметить, что многие из них отмечают появление после просмотра необходимости обсудить сложные вопросы, которые могут возникнуть в ходе осуществления будущей профессиональной практики [6].

Просмотр учебных телепрограмм на занятиях по педагогической подготовке позволяет глубже понять сущность скрытых от глаз человека явлений [7].

К дидактическим составляющим применения учебных фильмов можно отнести следующие компоненты: цель курса, формирующая профессиональные педагогические компетенции; содержание курса, направленное на освоение педагогических основ; методика преподавания и педагогического просвещения; методические возможности учебного кино как средства обучения и воспитания будущих педагогов [7].

Учебные телепередачи, в частности учебное кино, могут быть успешно применены в процессе обучения в следующих видах:

1) демонстрация фрагментов хроники событий развития педагогики, что сформирует у студентов понимание пройденного в своём становлении пути педагогической науки;

2) демонстрация документальных материалов по педагогике, рассказывающих о биографии выдающихся педагогов;

3) демонстрация фрагментов уроков, культурных и воспитательных мероприятий;

4) демонстрация фрагментов художественных фильмов, в которых рассматриваются различные проблемные ситуации;

5) демонстрация документальных фильмов или виртуальных тренингов, позволяющих преодолевать страх публичного выступления, а также обучающих коммуникативным навыкам.

Наряду с показом студентам различных телепрограмм широко используется создание видеоматериалов самими студентами. Данное направление в образовании достаточно новое, однако имеет огромный потенциал. Анализ исследований создания студентами видеоматериалов позволяет сделать вывод, что такая учебная деятельность не менее полезна, чем просмотр учебных кинофильмов. Помимо улучшения навыков устной речи, создание видео пробуждает повышенный интерес к обучению. Данный вид деятельности способствует активному обучению и вовлечению студентов в учебный процесс, а также демонстрирует способность обучающихся к межличностному общению и умению находить выход из спорных ситуаций [2; 3].

В процессе самостоятельного создания видеоконтента студентами приобретаются следующие умения:

1) умение создавать и использовать наглядные видеоматериалы;

2) умение выбирать эргономичную скорость подачи информации в аудиовизуальном потоке;

3) умение управлять вниманием аудитории с использованием аудиовизуальных средств;

4) умение создавать и использовать эмоциональный контент;

5) умение проектировать системы визуализации информации [1].

На практических занятиях по видеосъёмке студенты приходят к пониманию того, как отбор материала, выбор ракурса, освещения и композиции кадра позволяет наглядно представить демонстрируемый объект. На практических занятиях по созданию видеоконтента обучающиеся получают опыт наглядной демонстрации последовательности действий, а также приобретают навыки комментирования визуального ряда. Понимание студентами функций и выразительного потенциала видео даёт им возможность к окончанию обучения использовать видеоматериалы для достижения заданных целей и обучения. Опыт проектной работы над видеофильмами, полученный в ходе обучения, позволит педагогам организовать проектную деятельность в процессе будущей работы со школьниками. В целом применение различных телепрограмм на занятиях по подготовке будущих педагогов к непосредственной профессиональной деятельности способствует улучшению восприятия предлагаемого материала, накоплению необходимых знаний и навыков и их закреплению, а также улучшает общее качество подготовки специалистов. Тематика предлагаемых телепередач определяется учебным планом и содержанием лекции [5].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что применение интерактивных средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов позволяет студентам качественнее усвоить материал за счёт подключения их аудиовизуальной памяти. Медиасредства помогают представить материал более сжато, сохраняя главный смысл сообщения. К интерактивным средствам обучения относятся учебные телепрограммы. Наибольшей популярностью пользуется применение на уроках педагогики учебного кино – художественного или научно-популярного. Правильно подобранное по тематике занятия учебное кино даёт возможность взглянуть на педагогические проблемы под особым углом. Помимо просмотра учебных телепрограмм, полезно задействовать студентов в самостоятельном создании видеоконтента. Данный приём повышает интерес студентов к обучению, развивает их педагогическую логику.

Библиографический список

1. Грушевская В.Ю. Система изучения методов создания и использования учебного видео в педагогическом вузе. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 2 (80). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-izucheniya-metodov-sozdaniya-i-ispolzovaniya-uchebnogo-video-v-pedagogicheskom-vuze/viewer
2. Дмитриев Д.В. Создание видеороликов в процессе обучения иностранному языку в вузе. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32150
3. Заруцкая Е.В. Аутентичное ток-шоу как средство обучения устному общению на английском языке. *Вопросы теории и практики*. 2018; № 2 (80). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnoe-tok-shou-kak-sredstvo-obucheniya-ustnomu-obscheniyu-na-angliyskom-yazyke-na-primere-the-ellen-degeneres-show/viewer
4. Костина Н.И. *Роль учебных и литературно-художественных телепередач в профессиональной подготовке учителя-словесника*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук; 1994.
5. Кравченко Е.В. *Телевидение в процессе обучения иностранным языкам студентов технических специальностей.* 2011. Available at: https://textarchive.ru/c-2976395.html
6. Кулаева Г.М. Кинофильм об учителях как средство формирования представлений студентов о профессиональной деятельности словесника. *Поволжский педагогический вестник.* 2018; № 4 (21).
7. Науменко Н.М. Использование учебного кино как средства формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин. *Человек и образование.* 2017; № 2 (51): 102–106.
8. Телевизионная программа. *Академик*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/364776
9. Хазанов И.Я. Инструменты медиаобразования в профессиональной подготовке будущих педагогов. *Международный журнал*. Available at: https://mic.org.ru/vyp/11-nomer-2014/instrumenty-mediaobrazovaniya-v-professionalnoy-podgotovke-budushchikh-pedagogov/

References

1. Grushevskaya V.Yu. Sistema izucheniya metodov sozdaniya i ispol'zovaniya uchebnogo video v pedagogicheskom vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; № 2 (80). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-izucheniya-metodov-sozdaniya-i-ispolzovaniya-uchebnogo-video-v-pedagogicheskom-vuze/viewer
2. Dmitriev D.V. Sozdanie videorolikov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32150
3. Zaruckaya E.V. Autentichnoe tok-shou kak sredstvo obucheniya ustnomu obscheniyu na anglijskom yazyke. *Voprosy teorii i praktiki.* 2018; № 2 (80). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnoe-tok-shou-kak-sredstvo-obucheniya-ustnomu-obscheniyu-na-angliyskom-yazyke-na-primere-the-ellen-degeneres-show/viewer
4. Kostina N.I. *Rol' uchebnyh i literaturno-hudozhestvennyh teleperedach v professional'noj podgotovke uchitelya-slovesnika*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk; 1994.
5. Kravchenko E.V. *Televidenie v processe obucheniya inostrannym yazykam studentov tehnicheskih special'nostej.* 2011. Available at: https://textarchive.ru/c-2976395.html
6. Kulaeva G.M. Kinofil'm ob uchitelyah kak sredstvo formirovaniya predstavlenij studentov o professional'noj deyatel'nosti slovesnika. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik.* 2018; № 4 (21).
7. Naumenko N.M. Ispol'zovanie uchebnogo kino kak sredstva formirovaniya obscheprofessional'nyh i professional'nyh kompetencij studentov v processe prepodavaniya pedagogicheskih disciplin. *Chelovek i obrazovanie.* 2017; № 2 (51): 102-106.
8. Televizionnaya programma. *Akademik*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/364776
9. Hazanov I.Ya. Instrumenty mediaobrazovaniya v professional'noj podgotovke buduschih pedagogov. *Mezhdunarodnyj zhurnal*. Available at: https://mic.org.ru/vyp/11-nomer-2014/instrumenty-mediaobrazovaniya-v-professionalnoy-podgotovke-budushchikh-pedagogov/

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-143-144

Mungieva N.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: georgia1972@mail.ru*
Hasanova S.S-G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mkl-mdou62@yandex.ru*

THE USE OF ETHNO-CULTURAL MEANS IN THE PROCESS OF CHILD DEVELOPMENT AT THE STAGE OF EARLY CHILDHOOD. The authors identify the main ethno-cultural means rational using features in order to ensure the personality harmonious development at the early childhood stage. First of all, the current socio-cultural situation was analyzed. On its research basis some conclusions significant from the research topic disclosure concerning the need to intensify the ethno-cultural early age children education point of view have been made. The study reveals essential and structural characteristics of the corresponding process. Its main features as part of the preschool education system, including in relation to young children, are highlighted. A study of the measures system aimed at its rational implementation in modern conditions is carried out. The development of these provisions is carried out taking into account the most significant objective trends affecting the individual development in the corresponding period.

Key words: **preschool education, early childhood, upbringing and education of young children, ethno-cultural means of education, use of educational ethno-cultural means in preschools**

Н.З. Мунгиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: georgia1972@mail.ru*
С.С-Г. Гасанова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: mkl-mdou62@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА НА ЭТАПЕ РАННЕГО ДЕТСТВА

На страницах настоящей статьи авторами была осуществлена попытка выявления основных черт рационального применения этнокультурных средств в целях обеспечения гармоничного развития личности на этапе раннего детства. Для этого в первую очередь была проанализирована текущая социокультурная ситуация. На основе её исследования сделан ряд значимых с точки зрения раскрытия темы исследования выводов, касающихся необходимости интенсификации этнокультурного воспитания детей, в том числе раннего возраста. Далее даны сущностная и структурная характеристики соответствующего процесса. Освещены основные его черты как части системы дошкольного образования, в том числе применительно к детям раннего возраста. Затем произведено исследование системы мер, направленных на его рациональную реализацию в современных условиях. Выработка этих положений производилась с учётом наиболее существенных объективных тенденций, влияющих на развитие индивида в соответствующий период.

Ключевые слова: **дошкольное образование, раннее детство, воспитание и обучение детей раннего возраста, этнокультурные средства воспитания, использование этнокультурных средств воспитания в системе дошкольного образования**

Актуальность темы нашей статьи может быть обоснована некоторыми особенностями современной социокультурной ситуации. Действительно, сегодня большинство процессов, происходящих в соответствующих аспектах жизни общества, приобретают глобальный характер (Т.П. Герасимова, Т.Н. Петрова, Е.В. Смолякова, Н.Н. Телешина). В таких условиях возникает определённый риск утраты этнокультурной идентичности представителями подрастающего поколения (Ю.П. Байер, Е.В. Бондаревская, Т.П. Герасимова, С.В. Гузенина, А.Б. Панькин, Е.В. Смолякова, М.М. Шибаева). Соответственно, возрастает важность мероприятий по её формированию силами отечественной системы образования. Одним из эффективных путей такового развития представляется широкое применение этнокультурных средств в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом в пространстве дошкольных образовательных организаций [1, с. 19–20].

При этом следует учесть, что первые три года жизни человека представляют собой тот период, когда закладываются ключевые характеристики личности: уверенность в себе, доверие к окружающим, познавательная активность, творческая позиция и др. [2, с. 224]. Формирование этих черт, в свою очередь, требует обязательного участия взрослых и реализации соответствующих возрасту форм воспитательной деятельности [3, с. 233]. Следовательно, можно предположить, что использованию этнокультурных средств воспитания на данном этапе будет присуща особенная эффективность.

Вышеизложенное позволило определить цель исследования как выявление основных черт рационального применения этнокультурных средств для гармоничного развития ребёнка на этапе раннего детства.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать сущностную и структурную характеристику процесса этнокультурного воспитания;

– осветить основные его черты как части системы дошкольного образования, в том числе применительно к детям раннего возраста;

– изучить систему мер, направленных на его рациональную реализацию в современных условиях.

При подготовке статьи авторами применялись такие методы исследования, как анализ собственного педагогического опыта и изучение специальной литературы.

Научная новизна исследования состоит в том, что рассмотрены основные черты процесса этнокультурного воспитания как важной части системы воспитания и обучения детей раннего возраста.

Теоретическая значимость заключается в исследовании его сущности и структуры.

Практическая значимость видится в демонстрации системы конкретных мер, направленных на его рациональную реализацию в современных условиях.

Этнокультурное воспитание представляет собой процесс, основные цели, задачи и содержание которого направлены на развитие и социализацию индивида как члена своей социокультурной общности и гражданина нашей многонациональной страны (И.А. Горбушина, С.В. Гузенина, М.М. Панасенкова, А.Б. Панькин, Л.А. Саенко, Л.В. Суменко). Его успешное завершение подразумевает формирование у детей:

– начальных знаний по культуре своей страны и народа;

– основных норм поведения в обществе;

– интереса к традиционным культурам народов Российской Федерации (И.А. Горбушина, А.Н. Кочеткова, Н.В. Лысенко, Н.Л. Паршукова).

В пространстве современных ДОО оно представлено содержательными и научно-методическими аспектами формирования этнокультурной идентичности ребёнка [4, с. 214]. В ходе подготовки и реализации указанного процесса следует учитывать, что в последние десятилетия фиксируется установление гуманистических отношений между миром взрослых, с одной стороны, и детей – с другой (И.А. Горбушина, Е.И. Зритнева, А.Н. Кочеткова, Н.В. Лысенко, Г.Н. Соломатина). Это, в свою очередь, ведёт к некоторому переосмыслению следующих понятий:

– «детство»;

– «образовательная среда ребёнка»;

– «культура детства» [5, с. 143–144].

Соответственно, трансформируются смысл и содержание этнокультурной образовательной парадигмы применительно к детям раннего возраста. Эта, последняя, предполагает выстраивание упорядоченной системы воспитания и обучения (Л.И. Божович, М.А. Панфилова, Г. Эберлейн). Основная цель её функционирования – всестороннее развитие потенциальных возможностей детей раннего возраста, их «окультуривание» [1, с. 62]. Необходимой при этом представляется генерация педагогических условий, которые позволят каждому воспитаннику максимально реализовать себя как личность по ходу интеграции в современное полиэтничное и поликонфессиональное общество [3, с. 234]. В число основных целей данного процесса входят:

– развитие у детей раннего возраста интереса к познанию и принятию иных культурных и национальных ценностей (И.В. Вачков, Т. Зинкевич-Евстигнеева, О.А. Орехова, Р.М. Ткач);

– их приобщение к культуре своего народа;

– развитие у воспитанников доброжелательного отношения к представителям различных этноконфессиональных групп [2, с. 230];

– формирование зачатков национального самосознания.

Говоря о реализации этих целей, следует упомянуть такое понятие, как «этнокультурная коннотация». В современной науке под ним обычно понимается способность воспитательной системы адекватно раскрывать этнокультурные

явления и процессы как социальные феномены и, следовательно, эффективно формировать этническую картину мира воспитанников, обеспечивая тем самым сохранение и развитие этнических констант центральной культурной темы этноса (И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев, Т.А. Листова, Н.А. Миненко, Н.Ш. Сыртланова, Г.Ф. Шабаева, Г.Р. Шафикова).

Таким образом, этнокультурное воспитание детей периода раннего детства должно быть организовано как деятельность, которую необходимость развития соответствующих компетенций на начальном уровне детерминирует в плане методологии, цели и содержательной стороны [5, с. 146]. В ходе её осуществления личность ребёнка как носителя определённой этнической культуры должна развиваться с обязательным учётом её воздействия [1, с. 68]. При этом в качестве системообразующего фактора выступает гуманистически направленная образовательная деятельность [6, с. 59].

Свою реализацию данные положения должны получать, прежде всего, в ходе коллективного общения и игр (Л.А. Вегнер, М.А. Габова, Л.Н. Галигузова). При условии правильного подбора материала данные формы работы позволят обеспечить усвоение воспитанниками социального опыта, сформировать нравственный облик личности. При этом первостепенное внимание следует уделять:

– изучению народных песен, сказок, поговорок, потешек, пословиц [7, с. 147–148];

– ознакомлению воспитанников с русскими народными играми и игрушками [8, с. 198].

Особенности развития личности в период раннего детства обусловливают необходимость широкого использования ярких образов, звуков, красок в ходе воспитания детей, относящихся к соответствующей возрастной категории (Д.А. Баранов, О.Г. Баранова, М.А. Габова, Л.Н. Галигузова, Н.Ш. Сыртланова, Г.Ф. Шабаева). Это, конечно, следует учитывать в ходе разработки структуры и содержания их этнокультурного воспитания [7, с. 149]. Положительным моментом является тот факт, что традиционная культура большинства народов РФ предоставляет богатый выбор такого материала. Часто он выступает в качестве основного содержания их быта и творчества [6, с. 60]. Загадки и сказки, поговорки и пословицы в максимально простой и ёмкой форме передают многовековой опыт многонационального российского народа [9, с. 248]. Традиционные песни и пляски транслируют гармонию звуков, мелодию, ритм движений, выражающих наиболее существенные черты этнических характеров [10, с. 116].

Таким образом, приобщение детей раннего возраста к народному творчеству позволяет:

– сформировать у них начальные представления об истории, традициях и культуре народов РФ [10, с. 122];

– интенсифицировать процесс развития таких психологических процессов, как эмоции, мышление, внимание, память, познавательная активность и коммуникация [9, с. 251].

Рассмотрев основные черты процесса применения этнокультурных средств в процессе развития ребёнка на этапе раннего детства, необходимо перейти к подведению итогов нашего исследования.

Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что на протяжении трёх последних десятилетий большинство процессов в социальной, экономической и культурной жизни нашего общества приобретают глобальный характер. Побочный эффект такого рода метаморфоз – возрастание риска утраты этнокультурной идентичности представителями подрастающего поколения. Соответственно, необходимой является интенсификация мероприятий, направленных на её формирование. При этом одним из наиболее эффективных путей представляется широкое применение этнокультурных средств в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом в пространстве дошкольных образовательных организаций.

Отметим, что в первые три года жизни человека закладываются ключевые характеристики личности. Их развитие требует обязательного участия взрослых и реализации соответствующих возрасту форм воспитательной деятельности. Следовательно, можно предположить, что использованию этнокультурных средств воспитания на данном этапе будет присуща особенная эффективность.

В целом этнокультурное воспитание можно трактовать как процесс, направленный на развитие и социализацию индивида как члена своей социокультурной общности и гражданина нашей многонациональной страны. Его успешное завершение подразумевает формирование у детей: начальных знаний по культуре своей страны и народа; основных норм поведения в обществе; интереса к традиционным культурам народов Российской Федерации.

В пространстве современных ДОО оно представлено содержательными и научно-методическими аспектами формирования этнокультурной идентичности ребёнка. К его основным целям относятся следующие: развитие у детей раннего возраста интереса к познанию и принятию иных культурных и национальных ценностей; их приобщение к культуре своего народа; развитие у воспитанников доброжелательного отношения к представителям различных этноконфессиональных групп; формирование зачатков национального самосознания.

Этнокультурное воспитание детей периода раннего детства должно быть организовано как деятельность, которую необходимость развития соответствующих компетенций на начальном уровне детерминирует в плане методологии, цели и содержательной стороны. В ходе её осуществления личность ребёнка как носителя определённой этнической культуры должна развиваться с обязательным учётом её воздействия. При этом в качестве системообразующего фактора выступает гуманистически направленная образовательная деятельность.

Вышеозначенные положения должны реализовываться в ходе коллективного общения и игр. Если правильно подобрать учебный материал, данные формы работы позволят обеспечить усвоение воспитанниками социального опыта, сформировать нравственный облик личности. При этом первостепенное внимание следует уделять изучению народных песен, сказок, поговорок, потешек, пословиц, а также ознакомлению воспитанников с русскими народными играми и игрушками.

Приобщение к ним детей раннего возраста с большой вероятностью позволит сформировать у них начальные представления об истории, традициях и культуре народов РФ; интенсифицировать процесс развития таких психологических процессов, как эмоции, мышление, внимание, память, познавательная активность и коммуникация.

Библиографический список

1. Федорова С.Н. *Диагностическое сопровождение развития этнокультурной личности дошкольника.* Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2013.
2. Федорова С.Н., Петрова Т.Н. Эффективные механизмы инновационного развития этнокультурного образования детей на различных ступенях системы образования. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.* 2019; № 1 (101): 222–231.
3. Родина Н.М. Детское экспериментирование как средство развития познавательного интереса дошкольников. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 232–234.
4. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 2020; № 5 (80): 212–219.
5. Литвинова Н.Ю. Эмоциональное благополучие ребёнка дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 143–146.
6. Бакина М. Современные дети, современные игры. *Дошкольное воспитание.* 2010; № 4: 58–60.
7. Ахметова Э.М., Хохлова Д.А., Колосова Н.В. Развитие познавательной деятельности дошкольников на основе использования метода детского экспериментирования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 147–149.
8. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков средствами народного искусства: механизмы и условия перехода «внешнего» во «внутреннее». *Этнокультурные феномены в образовательном процессе.* Чебоксары: ЧГПУ, 2020: 196–204.
9. Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности детей и молодёжи как ответ системы социального воспитания на глобальные вызовы современного мира. *Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс.* Ярославль: ЯГПУ, 2021: 247–252.
10. Шангина И.И. *Русские дети и их игры.* Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2000.

References

1. Fedorova S.N. *Diagnosticheskoe soprovozhdenie razvitiya `etnokul'turnoj lichnosti doshkol'nika.* Joshkar-Ola: Marijskij institut obrazovaniya, 2013.
2. Fedorova S.N., Petrova T.N. `Effektivnye mehanizmy innovacionnogo razvitiya `etnokul'turnogo obrazovaniya detej na razlichnyh stupenyah sistemy obrazovaniya. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva.* 2019; № 1 (101): 222-231.
3. Rodina N.M. Detskoe `eksperimentirovanie kak sredstvo razvitiya poznavatel'nogo interesa doshkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 232-234.
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. Litvinova N.Yu. `Emocional'noe blagopoluchie rebenka doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 143-146.
6. Bakina M. Sovremennye deti, sovremennye igry. *Doshkol'noe vospitanie.* 2010; № 4: 58-60.
7. Ahmetova `E.M., Hohlova D.A., Kolosova N.V. Razvitie poznavatel'noj deyatel'nosti doshkol'nikov na osnove ispol'zovaniya metoda detskogo `eksperimentirovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 147-149.
8. Suhorukov I.S. Formirovanie `etnokul'turnoj identichnosti podrostkov sredstvami narodnogo iskusstva: mehanizmy i usloviya perehoda «vneshnego» vo «vnutrennee». *`Etnokul'turnye fenomeny v obrazovatel'nom processe.* Cheboksary: ChGPU, 2020: 196-204.
9. Suhorukov I.S. Formirovanie `etnokul'turnoj identichnosti detej i molodezhi kak otvet sistemy social'nogo vospitaniya na global'nye vyzovy sovremennogo mira. *Social'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v `epohu bol'shih vyzovov: Mezhdisciplinarnyj diskurs.* Yaroslavl': YaGPU, 2021: 247-252.
10. Shangina I.I. *Russkie deti i ih igry.* Sankt-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-145-146

Suleymanova R.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: valiraya_9@mail.ru*
Suleymanova T.R., *senior teacher, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: valiraya_9@mail.ru*

MODERN APPROACHES TO ORGANIZATION OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS. Effective modern approaches to the high school students civil and patriotic education organizing process, which can be implemented at the Russian school current development stage, are identified by the authors. The work primarily analyzes the current Russian society state. Based on its results, an essential characteristic of the civil-patriotic education process is given, which is most applicable to the process of forming appropriate competencies in high school students. Then the most relevant solving its problems ways are determined. The key civic and patriotic education directions are highlighted. A characteristic of each of them is given. These directions key implementation forms, which can be successfully used at the current secondary general education in the Russian Federation development stage are described.

Key words: **school education, general secondary education, civil and patriotic education of students, educational work with high school students, teacher, student**

Р.В. Сулейманова, *канд. пед. наук, доцент, зав. каф. педагогики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: valiraya_9@mail.ru*
Т.Р. Сулейманова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: valiraya_9@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Определены эффективные современные подходы к процессу организации гражданско-патриотического воспитания старшеклассников, могущие быть реализованными на современной стадии развития российской школы. Для этого авторы в первую очередь проводят анализ текущего состояния российского социума. На основании его результатов даётся сущностная характеристика процесса гражданско-патриотического воспитания, наиболее применимая к процессу формирования соответствующих компетенций у учащихся старших классов. Затем определяются наиболее актуальные пути решения его задач. Выделяются ключевые направления гражданско-патриотического воспитания. Затем даётся характеристика каждого из них. Описываются основные формы реализации направлений, каковые могут быть с успехом использованы на текущей стадии развития среднего общего образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: **школьное образование, среднее общее образование, гражданско-патриотическое воспитание учащихся, воспитательная работа со старшеклассниками, учитель, ученик**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах данной статьи, обусловлена интенсификацией глобализационных процессов, фиксирующейся на протяжении последних десятилетий (А.Л. Атласкиров, Д.Г. Васьбиева, В.С. Иваненко, А.А. Мальков, Г.Н. Одишвили, О.А. Ус). Помимо положительных последствий, интеграция в области производства, науки и культуры сопряжена с рядом вызовов, ответы на которые наши государство и общество должны найти уже сегодня [1, с. 195].

В ряду важнейших вызовов стоят риск утраты современными школьниками национальной идентичности и попадания под влияние деструктивных идеологий (З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Г.Н. Одишвили). Особенно важными соответствующие проблемы представляются на этапе старшей школы – во время завершения формирования внутреннего «Я» и поисков школьниками своего пути в жизни [2, с. 42–43]. Таким образом, решение проблем, связанных с оптимизацией патриотического воспитания учащихся, осваивающих соответствующие образовательные программы, является важным слагаемым дальнейшего прогресса в области отечественного школьного образования и общества в целом.

Исходя из вышеизложенного, цель статьи мы можем определить как поиск современных подходов к организации гражданско-патриотического воспитания старшеклассников, могущих быть реализованными на современной стадии развития российской системы среднего общего образования [3, с. 209].

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать сущностную характеристику процесса гражданско-патриотического воспитания учащихся старших классов на современном этапе развития соответствующего сегмента образовательной системы РФ;

– определить наиболее актуальные пути решения его задач;

– выделить ключевые направления гражданско-патриотического воспитания;

– дать краткую характеристику каждому из них, описав основные формы реализации, применимые на текущей стадии развития среднего общего образования в Российской Федерации.

По ходу решения вышеперечисленных задач использовались такие методы исследования, как рефлексия педагогического опыта авторов и анализ литературы, так или иначе затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в выявлении наиболее актуальных подходов к организации гражданско-патриотического воспитания учащихся старших классов современных российских школ.

Теоретическая значимость состоит в определении наиболее существенных его особенностей на текущем этапе развития соответствующего сегмента образовательной системы РФ.

Практическая значимость заключается в характеристике направлений гражданско-патриотического воспитания и форм их реализации, применимых на текущей стадии развития системы среднего общего образования.

Гражданско-патриотическое воспитание представляет собой процесс формирования гармонично развитой личности на основе традиционных ценностей многонационального народа Российской Федерации (М.Д. Бабаев, А.Д. Бабаева, В.Н. Гуров, Е.В. Гурова, Р.Р. Исламов).

Его задачи могут решаться как в ходе урочной, так и внеурочной деятельности со старшими школьниками. В число наиболее эффективных на сегодняшний день путей их реализации входят:

– привлечение старших школьников к участию в различных формах деятельности, направленной на профилактику проявлений экстремизма и асоциального поведения [4, с. 57];

– поисково-исследовательская деятельность учащихся, позволяющая им более объективно оценивать, как бесспорные исторические достижения, так и противоречивые периоды в истории российского государства и общества [5, с. 215];

– проведение внеклассных мероприятий гражданско-патриотического содержания;

– реализация силами старших школьников социально значимых проектов;

– участие старшеклассников в мероприятиях, направленных на гармонизацию межнациональных отношений (В.М. Латыйпова, А.В. Леонтович, Е.А. Мацефук, Е.Ю. Насонова, П.В. Разбегаев, Н.А. Рачковская, Т.В. Юркова);

– деятельность в составе кружков, секций и клубов патриотической направленности [6, с. 110–111];

– участие старшеклассников в работе музея, функционирующего при ОО.

Ключевыми направлениями гражданско-патриотического воспитания, могущими быть реализованными на современной стадии развития российской школы, являются: гражданско-правовое воспитание, национально-патриотическое и интернациональное воспитание, а также военно-патриотическое воспитание [7, с. 50–51].

Например, главная цель гражданско-правового воспитания – подготовка учащихся к жизни и продуктивной деятельности в условиях демократического государства и гражданского общества [8, с. 101]. Такой гражданин должен характеризоваться достаточным уровнем развития системы определённых знаний, умений и навыков, наличием сформированной системы демократических ценностей, а также быть готовым к активному участию в общественно-политической жизни страны [9, с. 62].

Формирование соответствующих компетенций может осуществляться в ходе следующих форм работы:

– освоение учебного материала на занятиях по истории и обществознанию [10, с. 70–71];

– участие в работе органов ученического самоуправления;

– работа в составе волонтёрских отрядов [5, с. 216].

Национально-патриотическое и интернациональное воспитание предполагает познание собственных корней, осознание неповторимости малой и большой Родины, её судьбы [4, с. 59]. Соответственно, данный процесс включает изучение многовековой истории России, её места и роли в мировом историческом процессе, понимание особенностей менталитета, нравов, обычаев, верований и традиций народов, населяющих Россию. Таким образом, в рамках данного направления первостепенное внимание должно уделяться изучению различных аспектов культуры и истории многонационального российского народа [1, с. 203]. Это, в свою очередь, представляется возможным через реализацию следующих форм деятельности:

– изучение соответствующих разделов истории России;

– реализация регионального компонента вышеуказанной дисциплины;

– проведение тематических классных часов, затрагивающих соответствующие проблемы [9, с. 75–76];

– организация и проведение встреч с представителями традиционных конфессий, национальных диаспор [6, с. 112];

– участие старшеклассников в тематических внеклассных мероприятиях, уроках мужества, тематических викторинах (В.В. Горлачев, Е.А. Игумнова, А.В. Комаров, О.В. Корсун);

– проведение экскурсий по историческим местам [10, с. 69–70].

Военно-патриотическое воспитание направлено на формирование у старших школьников системы компетенций, необходимых в различных сферах жизни общества, а особенно – в процессе военной и/или иной государственной службы [11, с. 156]. Необходимые для этого формы работы включают:

– проведение уроков мужества, экскурсий по местам боевой славы, встреч с ветеранами Великой Отечественной войны [11, с. 160];

– привлечение учащихся к деятельности, связанной с подготовкой и проведением мероприятий по увековечиванию памяти бойцов, павших в борьбе за независимость нашей Родины (О.С. Афиногенов, О.В. Корсун, Е.А. Кравец, А.В. Леонтович, Я.Ю. Филонова М.М. Шевцова);

– активное участие в соревнованиях по военно-прикладным и техническим видам спорта [12, с. 18–19];

– сотрудничество с военными комиссариатами города [8, с. 102];

– изучение основ военной службы, правил обращения с оружием, основ строевой, тактической, медицинской подготовки [3, с. 208–209];

– участие старшеклассников в военно-полевых сборах [12, с. 20].

Таким образом, мы можем заключить, что сегодня велик риск утраты школьниками национальной идентичности и их попадания под влияние деструктивных идеологий. Особенно важными соответствующие проблемы представляются на этапе старшей школы – во время завершения формирования внутреннего «Я» и поисков своего жизненного пути. Отсюда следует, что решение проблем, связанных с оптимизацией гражданско-патриотического воспитания учащихся, осваивающих соответствующие образовательные программы, является важным слагаемым дальнейшего прогресса в области отечественного школьного образования и общества в целом.

Термин «гражданско-патриотическое воспитание» можно трактовать как процесс формирования гармонично развитой личности на основе традиционных ценностей многонационального народа Российской Федерации.

В образовательном пространстве современной школы данный процесс может с успехом осуществляться как в ходе урочной, так и внеурочной деятельности со старшими школьниками. В число наиболее эффективных на сегодняшний день путей его реализации входят привлечение старших школьников к участию в различных формах деятельности, направленной на профилактику проявлений экстремизма и асоциального поведения; поисково-исследовательская деятельность учащихся, позволяющая им более объективно оценивать как бесспорные исторические достижения, так и противоречивые периоды в истории российского государства и общества; проведение внеклассных мероприятий гражданско-патриотического содержания; реализация силами старших школьников социально значимых проектов; участие старшеклассников в мероприятиях, направленных на гармонизацию межнациональных отношений; деятельность в составе кружков, секций и клубов патриотической направленности; участие старшеклассников в работе музея, функционирующего при ОО.

Ключевыми направлениями гражданско-патриотического воспитания, могущими быть реализованными на современной стадии развития российской школы, являются следующие: гражданско-правовое воспитание, национально-патриотическое и интернациональное воспитание, а также военно-патриотическое воспитание.

Цель гражданско-правового воспитания – подготовка учащихся к жизни и продуктивной деятельности в условиях демократического государства и гражданского общества.

Следующее направление – национально-патриотическое и интернациональное – предполагает познание собственных корней, осознание неповторимости малой и большой Родины, её судьбы. Соответствующий процесс включает изучение многовековой истории России, её места и роли в мировом историческом процессе, понимание особенностей менталитета, нравов, обычаев, верований и традиций населяющих её народов России.

Третье направление, которое мы можем обозначить как военно-патриотическое, направлено на формирование у старших школьников системы компетенций, необходимых в различных сферах жизни общества, а особенно – в процессе военной и/или иной государственной службы.

Библиографический список

1. Тельманова А.С. Социально-культурные условия реализации междисциплинарных проектов в образовательном процессе организаций высшего образования в сфере культуры. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.* 2019; Выпуск 46: 194–206.
2. Войтко А.Д. Из опыта патриотического воспитания в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Сергеевская средняя общеобразовательная школа Пограничного муниципального района» (на примере работы с советом старшеклассников). *Форум молодых учёных.* 2020; № 11 (51): 42–46.
3. Гревцева Г.Я., Баштанар И.М., Панин Д.Ю. Формирование профессионального патриотизма как фактора социализации личности. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 207–209.
4. Волкова О.П. Система гражданско-патриотического воспитания в техникуме. *Образование. карьера. общество.* 2020; № 2 (65): 57–61.
5. Кузнецов А.С., Маврина И.А. Сущность и природа патриотизма как педагогическая категория. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 214–216.
6. Фокина Н.Н. Компетентностный подход к развитию профессиональной идентификации организатора работы с молодёжью. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 110–112.
7. Быков А.К. Интегративная природа патриотического воспитания в образовательных организациях как основание классификации его основных направлений. *Вестник МГПУ. Образование и педагогические науки.* 2018; Выпуск 4 (808): 47–60.
8. Мельникова Л.А., Суслонов П.Е. Профессиональный патриотизм как основа патриотического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России. *Перспективы науки и образования.* 2013; № 5: 101–103.
9. Гергилев Д.Н., Тарасов М.Г. *Гражданско-патриотическое воспитание.* Красноярск: СФУ, 2022.
10. Хеккерт Н.Е. Концептуальные положения военно-патриотического воспитания учащейся молодёжи на основе российских спортивных традиций. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 69–71.
11. Мурзина И.Я., Казакова С.В. Перспективные направления патриотического воспитания. *Образование и наука.* 2019; Т. 21, № 2: 155–175.
12. Григорьева А.В., Черняк Е.Ф., Белов В.Ф. Метод проектов в патриотическом воспитании обучающихся организаций профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 18–20.

References

1. Tel'manova A.S. Social'no-kul'turnye usloviya realizacii mezhdisciplinarnyh proektov v obrazovatel'nom processe organizacij vysshego obrazovaniya v sfere kul'tury. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2019; Vypusk 46: 194-206.
2. Vojtko A.D. Iz opyta patrioticheskogo vospitaniya v municipal'nom byudzhetnom obscheobrazovatel'nom uchrezhdenii «Sergeevskaya srednyaya obscheobrazovatel'naya shkola Pogranichnogo municipal'nogo rajona» (na primere raboty s sovetom starsheklassnikov). *Forum molodyh uchenyh.* 2020; № 11 (51): 42-46.
3. Grevceva G.Ya., Bashtanar I.M., Panin D.Yu. Formirovanie professional'nogo patriotizma kak faktora socializacii lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 207-209.
4. Volkova O.P. Sistema grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v tehnikume. *Obrazovanie. kar'era. obschestvo.* 2020; № 2 (65): 57-61.
5. Kuznecov A.S., Mavrina I.A. Suschnost' i priroda patriotizma kak pedagogicheskaya kategoriya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 214-216.
6. Fokina N.N. Kompetentnostnyj podhod k razvitiyu professional'noj identifikacii organizatora raboty s molodezh'yu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 110-112.
7. Bykov A.K. Integrativnaya priroda patrioticheskogo vospitaniya v obrazovatel'nyh organizaciyah kak osnovanie klassifikacii ego osnovnyh napravlenij. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2018; Vypusk 4 (808): 47-60.
8. Mel'nikova L.A., Suslonov P.E. Professional'nyj patriotizm kak osnova patrioticheskogo vospitaniya kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2013; № 5: 101-103.
9. Gergilev D.N., Tarasov M.G. *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie.* Krasnoyarsk: SFU, 2022.
10. Hekkert N.E. Konceptual'nye polozheniya voenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi na osnove rossijskih sportivnyh tradicij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 69-71.
11. Murzina I.Ya., Kazakova S.V. Perspektivnye napravleniya patrioticheskogo vospitaniya. *Obrazovanie i nauka.* 2019; T. 21, № 2: 155-175.
12. Grigor'eva A.V., Chernyak E.F., Belov V.F. Metod proektov v patrioticheskom vospitanii obuchayuschihsya organizacij professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 18-20.

Статья поступила в редакцию 08.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-147-149

***Abduev M.Kh.**, senior teacher, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PRODUCTIVE APPLICATION OF SIMULATION GAMES FOR FORMING BUSINESS COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE BACHELORIES OF STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT. The modern system of higher education is increasingly turning to the positive experience of including its participants in various business games. The dynamic and interactive nature of these teaching methods, which forms the communication skills of future managers, determines their universal recognition among the pedagogical community. In the light of these facts, one of the successful practices for teaching future bachelors of state and municipal administration can rightfully be considered simulation games. The study is based on ideas of V.A. Sukhomlinsky. His works on the educative power of collective activity, which forms the personality, also turned out to be consonant with the essence of the declared teaching method. The type of business game under study is aimed at educating the value attitude of future management personnel towards collective, cooperative work. Within the study, conditions for the productive use of simulation games for the formation of business communication skills of future bachelors of state and municipal administration are identified and characterized: 1) the development of speech expressiveness for the successful implementation of various roles in simulation games; 2) mastering the methods of effective communication in the process of imitating games; 3) the use of high-quality methodological and reference materials for a full-fledged imitation of a professional environment. To conclude, the prospects for further research of simulation games are revealed, as the main resource for the formation of communicative skills of future bachelors.

Key words: **simulation games, pedagogical conditions of formation, future bachelors of state and municipal administration, business communication, pedagogical ideas of V.A. Sukhomlinsky**

***М.Х. Абдуев**, ст. преп., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОДУКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ИМИТАЦИОННЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Современная система высшего образования всё чаще обращается к позитивному опыту включения своих участников в различные деловые игры. Динамичный и интерактивный характер указанных методов обучения, формирующий коммуникативные навыки будущих управленцев, определяет их всеобщее признание среди педагогической общественности. В свете указанных фактов одной из успешных практик обучения будущих бакалавров государственного и муниципального управления по праву можно считать имитационные игры. В основание нашего исследования были положены идеи В.А. Сухомлинского. Его работы о воспитывающей силе коллективной деятельности, формирующей личность, также оказались созвучны сущности заявленного метода обучения. Речь в данном случае идёт о том, что исследуемый вид деловой игры нацелен на воспитание ценностного отношения будущих управленческих кадров к коллективной работе. В рамках текущего исследования были выявлены и охарактеризованы условия продуктивного применения имитационных игр для формирования умений деловой коммуникации у будущих бакалавров государственного и муниципального управления: 1) развитие речевой выразительности для успешного осуществления различных ролей в имитационных играх; 2) освоение способов эффективной коммуникации в процессе осуществления имитационных игр; 3) использование качественных методических и справочных материалов для полноценной имитации профессиональной среды. В заключение научной работы раскрываются перспективы дальнейшего исследования имитационных игр как основного ресурса формирования коммуникативных умений будущих бакалавров.

Ключевые слова: **имитационные игры, педагогические условия, будущие бакалавры государственного и муниципального управления, деловая коммуникация, педагогические идеи В.А. Сухомлинского**

Подготовка высококлассных бакалавров государственного и муниципального управления сегодня является одной из приоритетных задач системы высшего образования. Социальный заказ прямо и категорично указывает на ряд качеств, которыми должны обладать будущие специалисты сектора государственного управления. В частности, соответствующие установки касаются навыков будущих бакалавров к установлению высокоэффективной коммуникации с гражданами страны. Способность будущих государственных управленческих кадров к продуктивному диалогу с жителями страны является одним из залогов развития качественной социальной политики. Вместе с тем цифровизация коммуникативного пространства между государством, его представителями и гражданами требует формирования особой деловой культуры общения у всех участников диалога. При этом привычные методы формирования исследуемой группы умений и знаний в системе высшего образования оказываются недостаточно эффективными. Ввиду сказанного перспективным представляется изучение возможностей деловых имитационных игр. Для решения представленной проблемы необходимо уточнение условий, на основании чего нами сформулирована ведущая цель представляемой научной работы. Цель исследования – уточнение условий продуктивного применения имитационных игр для формирования умений деловой коммуникации у будущих бакалавров государственного и муниципального управления. Задачи для достижения цели: выявление актуальных педагогических условий, способствующих продуктивному формированию навыков деловой коммуникации; проведение апробации полученных результатов научного исследования; уточнение перспектив последующих научных работ.

Научная новизна исследования раскрывается в предложенных педагогических условиях продуктивного применения имитационных игр для формирования умений деловой коммуникации будущих бакалавров государственного и муниципального управления, которые ранее системно в научных работах представлены не были. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в уточнении содержательного наполнения заявленных педагогических условий. Практическая значимость результатов исследования заключается в пояснении специфических особенностей реализации представленных педагогических условий в системе высшего образования, что позволяет адаптировать их в различных образовательных учреждениях страны. Результаты исследования будут востребованы профессорско-преподавательским составом учреждений, реализующих программы высшего образования.

В исследовании М.В. Напалкова уточняется, что наиболее перспективными условиями формирования коммуникативной компетентности обучающихся являются два основания: командные виды работы, а также решение профессиональных задач в форме деловой игры. Образовательная продуктивность выделенных условий достигается за счёт обращения к такому методу работы, как имитационная деятельность [1]. В.М. Мирошниченко, В.В. Куценко, С.Н. Сидоренко и Э.С. Цховребов подчёркивают иные условия продуктивного применения имитационных игр для формирования умений деловой коммуникации: организация практических занятий таким образом, чтобы выполняемая деятельность служила непосредственным основанием для развития коммуникативных качеств обучающихся; укрепление сформированных коммуникативных навыков в современной цифровой образовательной среде, позволяющей с высокой долей достоверности имитировать будущие условия места профессиональной деятельности; развитие представлений обучающихся о себе как будущих руководителях в рамках деловых игр и тренингов, используя мотивы конструктивного соревнования между студентами [2].

И.В. Александрова сообщает, что основными условиями формирования коммуникативной компетентности обучающихся является организация их совместной работы в группах, а также развитие навыков эмпатии в рамках конструктивного межличностного общения [3].

Н.В. Исаева, И.В. Чирич, Е.Б. Штукарева уточняют, что умения и навыки деловой коммуникации наиболее эффективно развиваются в условиях деловых дидактических игр. Ценность предложенного метода, по их мнению, состоит в возможности воссоздать не только позитивные эмоциональные переживания будущих бакалавров, но и стрессовые [4].

О.Ю. Малахова уточняет, что деловые игры являются одним из лучших методов формирования деловой коммуникации личности. Автором отдельно отмечается, что именно неформальные образовательные технологии позволяют личности объективно оценить сформированные навыки профессиональной коммуникации [5].

Также необходимо отметить, что достаточно много иных научных работ поддерживают уже представленные точки зрения [6–9 и др.].

Всего было выделено три наиболее популярных педагогических условия, повышающих продуктивность применения имитационных игр для формирования умений деловой коммуникации будущих бакалавров государственного и муниципального управления, содержание которых будет представлено в результатах исследования.

Поставленная цель потребовала обратиться к педагогическому наследию В.А. Сухомлинского [10]. В частности, личностный успех в решении образовательных задач чаще всего определяется социальным окружением. По нашему мнению, только коллективная деятельность будущих бакалавров государственного и муниципального управления позволит сформировать их деловые коммуникативные умения и навыки. В качестве основных методов исследования были выбраны следующие: анализ теоретических источников по тематике научной работы, анкетирование, беседа и эксперимент. Педагогический эксперимент был организован с января по апрель 2023 года. Перед его реализацией были сформированы две эмпирические группы – контрольная и экспериментальная (КГ и ЭГ). Количество участников в ЭГ составило 23, а в КГ – 20 студентов. В состав обеих групп вошли будущие бакалавры государственного и муниципального управления. При этом только для членов ЭГ были организованы ранее разработанные педагогические условия, а представители КГ обучались без погружения в особую образовательную среду. До и после проведения эксперимента производилась оценка уровней сформированности навыков деловой коммуникации будущих бакалавров. Также были проведены беседы с членами ЭГ и КГ. Полученные результаты будут представлены ниже.

Анализ теоретических источников позволил сформулировать ряд педагогических условий, способствующих продуктивному применению имитационных игр для формирования умений деловой коммуникации будущих бакалавров государственного и муниципального управления: 1) развитие речевой выразительности для успешного осуществления различных ролей в имитационных играх; 2) освоение способов эффективной коммуникации в процессе осуществления имитационных игр; 3) использование качественных методических и справочных материалов для полноценной имитации профессиональной среды.

Педагогическое условие по развитию речевой выразительности способствует успешному осуществлению будущими бакалаврами различных ролей в имитационных играх. Заявленная образовательная среда предполагает наличие особой подготовки у профессорско-преподавательского состава, которая заключается в умении применять особые технологии обучения будущих бакалавров экспрессивному языку. Именно выразительные техники общения являются основанием, благодаря которому личность может планировать и реализовывать разнообразные модели межличностного общения. Усилить раскрываемое условие возможно за счёт выезда будущих бакалавров в государственные организации для проведения совместных деловых игр с действующими управленческими кадрами.

Освоение будущими бакалаврами способов эффективной коммуникации способствует повышению качества организуемых имитационных игр. Суть заявленной образовательной среды заключается в том, что решение сложных профессиональных ситуаций возможно при объединении усилий нескольких специалистов. Освоение навыков межличностного общения позволяет не только создать психологически комфортные условия труда, но и оперативно привлекать нужные кадровые ресурсы для решения той или иной задачи. Представленное условие не требует привлечения значительных финансовых, организационных и управленческих ресурсов, что делает его особо ценным для начинающих исследователей.

Использование качественных методических и справочных материалов для полноценной имитации профессиональной среды является поддерживающей средой для ранее представленных двух педагогических условий. Согласно заявленному условию, будущие бакалавры должны иметь доступ к актуальным нормативным документам, регламентирующих их будущую профессиональную деятельность. При этом речь идёт не только об описании их трудовых обязанностей и прав, но и о требованиях к организации их рабочего места. Также предлагаемая образовательная среда подразумевает наличие сборников, содержащих предельно широкий спектр коммуникативных ситуаций, которые требуют применения навыков делового общения. Таким образом, третье из рассматриваемых педагогических условий должно сформировать у будущих бакалавров государственного и муниципального управления теоретическую готовность к переходу от имитационной деловой игры к реальной практической деятельности.

Проведённое анкетирование, вопросы которого были составлены лично автором представленной научной работы, а также организованные неформальные беседы с представителями ЭГ и КГ подтвердили актуальность внедрённых нами педагогических условий.

В частности, были заданы следующие вопросы: «Испытываете ли Вы потребность в повышении числа интерактивных подходов в образовании?», «Хотели бы Вы усовершенствовать свои навыки делового общения?», «Как Вы относитесь к интенсификации в рамках образовательного процесса такой формы обучения как деловые игры?», «Какой способ межличностного общения Вы предпочитаете: устный или письменный?», «Если Вам предлагают выбрать между двумя ролями деловой игры – спикера или слушателя, – какую из них выберете? Объясните свой выбор», «Устраивают ли Вас условия, в рамках которых организуются деловые имитационные игры?», «Каким образом можно решить проблему межличностного общения при организации деловых игр в удалённом режиме занятий?», «Приведите примеры учебных ситуаций, при которых навыки делового общения проявлялись у Вас на самом высшем уровне? Проанализируйте свой ответ и уточните атрибуты эффективной деловой коммуникации (внешней и внутренней среды)».

Систематизация полученных ответов позволила нам ответить на ряд важных вопросов. В частности, было выявлено, что удовлетворённость владения навыками деловой коммуникации до начала эксперимента в ЭГ выразили 65,2% студентов, в КГ 50,2%. К примеру, по вопросу «Хотели бы Вы усовершенствовать свои навыки делового общения?» утвердительно ответили лишь 43,4% обучающихся из ЭГ и 45% из КГ. По вопросу анкеты «Устраивают ли Вас условия, в рамках которых организуются деловые имитационные игры?» положительно ответили 39,1% респондентов из ЭГ и 40% из КГ. По вопросу «Как Вы относитесь к интенсификации в рамках образовательного процесса такой формы обучения как деловые игры?» ответ «отрицательно» прозвучал у 34,7% респондентов из ЭГ, а из КГ – у 30%. По мнению организатора эксперимента, негативные отзывы по отношению к деловым играм были опосредованы редкой практикой, обсуждаемого образовательного метода. После внедрения разработанных условий в ЭГ среди её членов позитивное отношение к результатам развития навыков деловой коммуникации выразили 86,9%, а в КГ всего 60%. В частности, ни один респондент из числа ЭГ не дал отрицательный отзыв о методе «деловая игра». При этом в КГ объём отрицательных отзывов об интерактивных, симуляционных методах работы даже несколько вырос – с 30 до 35%. Особо важным оказался анализ ответов обучающихся по вопросу «Устраивают ли Вас условия, в рамках которых организуются деловые имитационные игры?». Ответ «Да, достаточно» в ЭГ дали 86,9% обучающихся и 50% из КГ. Небольшой прирост числа респондентов в КГ опосредован естественной динамикой развития личности обучающихся. При этом члены ЭГ по сравнению с представителями КГ в рамках неформальных бесед увереннее представляли себе перспективы дальнейшей государственной службы.

Результаты научного исследования показывают, что его цель достигнута, а задачи решены. Нами была представлена актуальность темы научной работы, а также выявлены теоретические основания решения поставленной педагогической задачи. Так, в рамках анализа научной литературы были выявлены три устойчивых педагогических условия, способствующих продуктивному применению имитационных игр для формирования умений деловой коммуникации будущих бакалавров государственного и муниципального управления. Для проверки точности наших предположений было решено провести формирующий эксперимент. Перед реализацией эмпирической части работы была уточнена методология научного исследования. В частности, были представлены актуальные для современной системы высшего образования идеи В.А. Сухомлинского. Проведённый эксперимент показал верность авторской гипотезы исследования. Перспектива дальнейших исследований состоит в уточнении эффективности применения иных видов деловых игр при формировании умений и навыков деловой коммуникации будущих бакалавров государственного и муниципального управления.

Библиографический список

1. Напалкова М.В. Деловая игра как активный метод обучения. *Интеграция образования.* 2012; № 2: 17–20.
2. Мирошниченко В.М., Куценко В.В., Сидоренко С.Н., Цховребов Э.С. Современные методы обучения руководителей и специалистов в области экологической безопасности и охраны окружающей среды. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013; № 2: 105–111.
3. Александрова И.В. Деловые игры в учебном процессе. *Евразийское Научное Объединение*. 2021; № 6-5: 382–385.
4. Исаева Н.В., Чирич И.В., Штукарева Е.Б. Интерактивные приемы обучения деловой коммуникации студентов технических направлений подготовки в высшей школе. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 8, № 1: 85–91.
5. Малахова О.Ю. Возможности игровой технологии в формировании навыков деловой коммуникации студентов вуза. *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. 2017; Т. 11, № 9: 56–60.
5. Ермилова М.В. Феномен деловой игры в учебном процессе вуза. *Стратегические ориентиры инновационного развития АПК в современных экономических условиях*. 2016: 516–521.
7. Карлик А.Е., Растова Ю.И. Имитационные игры как исследовательский инструмент, обучающие стратегии и образовательная методология. *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета.* 2015; № 3 (93): 159–162.
8. Панфилова А.П. Развитие компетентностей менеджеров социально-культурной сферы программно-целевым методическим комплексом технологий. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.* 2012; № 21: 133–144.

9. Чичикин И.В. Коммуникативная компетентность менеджера как личностное новообразование. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2010; № 7: 98–101.
10. Сухомлинский В.А. *Сто советов учителю.* Ижевск: Удмуртия, 1981.

References

1. Napalkova M.V. Delovaya igra kak aktivnyj metod obucheniya. *Integraciya obrazovaniya.* 2012; № 2: 17-20.
2. Miroshnichenko V.M., Kucenko V.V., Sidorenko S.N., Chovrebov `E.S. Sovremennye metody obucheniya rukovoditelej i specialistov v oblasti `ekologicheskoj bezopasnosti i ohrany okruzhayuschej sredy. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: `Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. 2013; № 2: 105-111.
3. Aleksandrova I.V. Delovye igry v uchebnom processe. *Evrazijskoe Nauchnoe Ob`edinenie.* 2021; № 6-5: 382-385.
4. Isaeva N.V., Chirich I.V., Shtukareva E.B. Interaktivnye priemy obucheniya delovoj kommunikacii studentov tehnicheskih napravlenij podgotovki v vysshej shkole. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 8, № 1: 85-91.
5. Malahova O.Yu. Vozmozhnosti igrovoj tehnologii v formirovanii navykov delovoj kommunikacii studentov vuza. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-`ekonomicheskih nauk*. 2017; T. 11, № 9: 56-60.
5. Ermilova M.V. Fenomen delovoj igry v uchebnom processe vuza. *Strategicheskie orientiry innovacionnogo razvitiya APK v sovremennyh `ekonomicheskih usloviyah*. 2016: 516-521.
7. Karlik A.E., Rastova Yu.I. Imitacionnye igry kak issledovatel'skij instrument, obuchayuschie strategii i obrazovatel'naya metodologiya. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta.* 2015; № 3 (93): 159-162.
8. Panfilova A.P. Razvitie kompetentnostej menedzherov social'no-kul'turnoj sfery programmno-celevym metodicheskim kompleksom tehnologij. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2012; № 21: 133-144.
9. Chichikin I.V. Kommunikativnaya kompetentnost' menedzhera kak lichnostnoe novoobrazovanie. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010; № 7: 98-101.
10. Suhomlinskij V.A. *Sto sovetov uchitelyu.* Izhevsk: Udmurtiya, 1981.

Статья поступила в редакцию 12.05.23

УДК 378.14.014.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-149-152

Androsova A.T., *Executive Director of the Federation for National Board Games of the Republic of Sakha (Yakutia), teacher of additional education, F.I. Avdeeva Palace of Children's Creativity (Yakutsk, Russia), E-mail: androsova-70@list.ru*
Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*

DESIGNING THE CURRICULUM OF THE DISCIPLINE "YAKUT BOARD GAMES" AT A UNIVERSITY. The article raises a problem of preserving and strengthening national and cultural traditions on the example of Yakut board games. Higher education institution as the main social institution is a key place for creating conditions for general propaganda and familiarization of the younger generation with traditional values. The basic methodology for designing the program is the Decree of the President of the Russian Federation "On approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of Traditional Russian spiritual and moral values" dated November 09, 2022. The program of the discipline "Yakut Board Games" is developed in order to preserve traditional values, promote harmonious physical development, motor abilities and dexterity. The discipline is planned for the first time for the bachelor's degree in the direction of training 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles: Primary education and Native (Yakut) language and literature). The purpose of the program is harmonious physical development of the individual through the formation of students' interest in Yakut board games, familiarization through the game to the spiritual and cultural values of the people. The program includes an in-depth study of national board games. The new rules of the games are presented in a more refined form. It involves the introduction of project, research activities, a combination of collective, group, individual, distance learning forms.

Key words: **national-cultural traditions, design, program, discipline, Yakut board games, rules, khabylyk, khaamiska**

А.Т. Андросова, *исп. директор Федерации по национальным настольным играм Республики Саха (Якутия), педагог дополнительного образования, Дворец детского творчества имени Ф.И. Авдеевой, г. Якутск, E-mail: androsova-70@list.ru*
А.А. Кожурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ЯКУТСКИЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ» В ВУЗЕ

Статья посвящается проблеме сохранения и укрепления национально-культурных традиций на примере якутских настольных игр. Высшее учебное заведение как основной социальный институт является ключевым местом для создания условий общей пропаганды и приобщения молодого поколения к традиционным ценностям. Базовой методологией проектирования программы выступает Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09 ноября 2022 года. Программа дисциплины «Якутские настольные игры» разработана в целях сохранения традиционных ценностей, содействия гармоничному физическому развитию, двигательных способностей и ловкости. Дисциплина впервые планируется для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность Начальное образование и Родной (якутский) язык и литература. Цель программы: гармоничное физическое развитие личности посредством формирования интереса у обучающихся к якутским настольным играм, приобщение через игру к духовным и культурным ценностям народа. Программа включает углубленное изучение национальных настольных игр. Представлены новые правила игр в усовершенствованной форме. Предполагает внедрение проектной, исследовательской деятельности, сочетание коллективных, групповых, индивидуальных, дистанционных форм обучения.

Ключевые слова: **национально-культурные традиции, проектирование, программа, дисциплина, якутские настольные игры, правила, хабылык, хаамыска**

Социально-политические и экономические условия России последних двух десятилетий были достаточно нестабильны и характеризовались сменой периодов относительной стабильности и спада. За прошедшие десятилетия в молодежной среде произошли сложные процессы, свидетельствующие о переоценке культурных ценностей предыдущих поколений, нарушении преемственности в передаче социокультурного опыта [1].

Принимая главную цель развития отечественной системы образования, основной идеей формирования данной программы был Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09 ноября 2022 года [2]. Данная программа направлена на воспитание уважения к традициям предков, повышение интереса к организации культурно-досуговых мероприятий через традиционные национальные игры народа Саха.

Рабочая программа дисциплины «Якутские настольные игры» разработана в целях сохранения традиционных ценностей, содействия гармоничному физическому развитию, двигательных способностей и ловкости. Дисциплина впервые планируется для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Начальное образование и Родной (якутский) язык и литература.

В программе использован и структурирован передовой педагогический опыт педагогов дополнительного образования по национальным видам спорта. Новизна дисциплины заключается в сохранении народных традиций с использо-

ванием легкого и несложного инвентаря, в пропаганде популяризации игр предков среди молодого поколения. Срок реализации дисциплины – 1 семестр.

Цель программы: гармоничное физическое развитие личности посредством формирования интереса у обучающихся к якутским настольным играм, приобщение через игру к духовным и культурным ценностям народа.

Задачи программы. Образовательные: обучить навыкам здорового образа жизни; познакомить с традиционными национальными настольными играми; освоить технику и правила настольных национальных игр; подготовить квалифицированных педагогов-спортсменов; обучить тактике настольных игр. Развивающие: развивать двигательные способности посредством игры в хабылык и хаамыска. Воспитательные: сформировать патриотизм, гражданскую позицию; подготовить обучающихся морально к соревнованиям по национальным настольным играм.

Научная новизна. Программа включает углубленное изучение национальных настольных игр. Создание соответствующих педагогических условий способствует повышению мотивации, раскрытию, реализации способностей обучающихся. Предполагает внедрение проектной, исследовательской деятельности, сочетание коллективных, групповых, индивидуальных, дистанционных (офлайн-, онлайн-обучение) форм обучения с использованием интернет-ресурсов и онлайн-платформ организации занятий.

Практическая значимость результатов исследования. Представляем проект фрагмента распределения часов по темам учебных занятий [3] (табл. 1). Всего часов ориентировочно стало больше – 132. По ходу процесса проектирования программы, особенно по практическим и учебно-тренировочным занятиям, планируется корректировка трудоёмкости по учебному плану.

Таблица 1

Фрагмент проекта распределения часов по темам

№	Название раздел, темы	Количество часов			Формы промежуточной аттестации/контроля
		Всего	Теория	Практика	
1.	Введение				
1.1	Техника безопасности. Адаптационные занятия	2	0,5	1,5	
	Итого:	2	0,5	1,5	
2.	Основы знаний о физической культуре				
2.1	Экскурсия: историография первых соревнований по национальным видам спорта	2	1	1	
2.2	Игры Манчаары (якутская олимпиада)	2	1	1	
	Итого:	4	2	2	
3.	Хабылык				
3.1	История игры хабылык	2	1	1	
3.2	Игра хабылык. Правила игры хабылык	2	0,5	1,5	
3.3	Позиция игрока. Основные положения при подбрасывании и ловле палочек. Способы ловли палочек по 1 и до 5 палочек	4	1	3	Начальный
3.4	Техника подбрасывания и ловли по 5 и до 10 палочек	2	0,5	1,5	
3.5	до 15 палочек	4	1	3	
3.6	до 20 палочек	2	0,5	1,5	
3.7	«Тыксаан»	2	0,5	1,5	Зачет
3.8	Техника подбрасывания и ловли палочек до 20 палочек	4	1	3	
3.9	до 25 палочек	4	1	3	
3.10	до 30 палочек	4	1	3	
3.11	Способы ловли до 30 палочек	4	1	3	
3.12	Пробная игра на время хабылык	2	0,5	1,5	Итоговый
3.13	Хомуур хабылык – командная игра	2	0,5	1,5	Соревнования
3.14	Уход хабылык-инвентаря	2	0,5	1,5	
3.15	Игра иэрэгэй	2	0,5	1,5	Зачет
	Итого:	42	11	31	
4.	Хаамыска судургу				
4.1	История игры «Хаамыска»	2	1	1	
4.2	Правила и этапы игры	2	0,5	1,5	
4.3	1 этап	4	1	3	Начальный
4.4	2 этап	4	1	3	
4.5	3 этап	4	1	3	
4.6	4 этап	4	1	3	
4.7	Интеллектуальные игры	2	0,5	1,5	
4.8	Игры народов Азии	2	0,5	1,5	
4.9	Хаамыска 5 этап	6	1	5	
4.10	Хаамыска 6 этап	6	1	5	
4.11	Игра хаамыска на время	4	1	3	Итоговый
4.12	Уход инвентаря хаамыска	2	0,5	1,5	
4.13	Игра хаамыска командами	2	0,5	1,5	Текущий
	Итого:	44	10,5	33,5	
5.	Дьөһөгөй хабылык				
5.1	История Дьөһөгөй хабылык	2	1	1	
5.2	Боһомолор	4	0,5	3,5	Начальный
5.3	Правила Дьөһөгөй хабылык	4	1	3	
5.4	Игра Дьөһөгөй хабылык	4	0,5	3,5	
5.5	Игра командами	2	0,5	1,5	Итоговый
	Итого:	16	3,5	12,5	

6.	Игры народов Азии				
6.1	Казахская игра	2	0,5	1,5	
6.2	Киргизская игра	2	0,5	1,5	
6.3	Игра командами	2	0,5	1,5	Зачет
	Итого:	6	1,5	4,5	
7.	Былыргылыы хабылык				
7.1	Правила былыргылыы хабылык	2	0,5	1,5	
7.2	Игра былыргылыы хабылык	2	0,5	1,5	Начальный
7.3	Игра сидя былыргылыы хабылык	2	0,5	1,5	Текущий
7.4	Игра на время	2	0,5	1,5	Зачет
	Итого:	8	2	6	
8.	Контрольные игры				
8.1	Хабылык на время	2	0,5	1,5	Итоговый
8.2	Хаамыска на время	2	0,5	1,5	Итоговый
8.3	Дьөһөгөй хабылык на время	2	0,5	1,5	Итоговый
8.4	Иэрэгэй на время	2	0,5	1,5	Итоговый
8.5	Былыргылыы хабылык на время	2	0,5	1,5	Итоговый
	Итого:	10	2,5	7,5	
	Всего:	132	35,5	100,5	

Вместе с тем разрабатывается учебно-тренировочный онлайн-курс для индивидуальной сдачи зачета для тех студентов, которые обучаются в очно-заочной форме или дистанционно в гибридном формате. Здесь дополнительно даются задания для самостоятельной отработки. Представляем фрагмент проекта распределения часов по темам для индивидуального обучения [4] (табл. 2).

Программа выстроена по структурно-логическому и тематическому принципу классификаций игр. Как указано в двух таблицах, самыми распространенными и популярными играми являются хабылык и хаамыска. Дополнительно даются игры умсаах, тыксаан, иэрэгэй. Для более четкого понимания на русском языке представляем дисциплины настольных игр с переводом [5]:

– хабылык, в переводе на русский язык – лучинки;

– хаамыска «Судургу», в переводе на русский язык – обычная игра в камушки;

Таблица 2

Фрагмент проекта распределения часов по темам для индивидуального обучения

№	Название раздел, темы	Количество часов			Формы промежуточной аттестации/контроля
		Всего	Теория	Практика	
1.	Контрольная игра хаамыска, хаамыска				
1.1	Контрольная игра с 5 хаамыска с постукиванием по 2	2	-	2	Начальный
	Итого:	2		2	
1.2	Хаамыска с постукиванием по 3	2	1	1	Текущий
1.3	Хаамыска куерэгэй	2	-	2	
1.4	Хаамыска с постукиванием по 3	2	-	2	
1.5	Чередование игр на время	2	-	2	
1.6	Хаамыска куерэгэй на время	2	-	2	
1.7	Хабылык дьеьегей	4	1	3	
1.8	Хабылык дьеьегей	2	-	2	
1.9	Хабылык былыргылыы	2	-	2	
1.10	Хаамыска былыргылыы	2	-	2	
1.11	Чередование игр на время	2	-	2	
1.12	Контрольные игры	2	-	2	Зачетный
	Итого:	24	2	22	
2.	Умсаах				
2.1	Умсаах 1,2,3 этапы	4	-	4	Начальный
	Итого:	4		4	
3.	Двоеборье, троеборье				
3.1	Двоеборье, троеборье	2	-	2	Начальный
3.2	Двоеборье, троеборье	2	-	2	
3.3	Чередование игр на время	2	-	2	
3.4	Чередование игр на время	2	-	2	Зачетный
	Итого:	8		8	
4.	Игра с 7 хаамыска				Текущий
4.1	Техника с 7 хаамыска	2	1	1	
4.2	Техника с7 хаамыска	2	-	2	
4.3	Игра на время	2	1	1	Итоговый
4.4	Итоговое занятие	2	-	2	Итоговый
	Итого:	8	2	6	
	Всего:	46 ч.	4 ч.	42 ч.	

– тонсуур с 5 хаамыска, в переводе на русский язык – игра с постукиванием с 5 камушками;

– тонсуур с 7 хаамыска, в переводе на русский язык – игра с постукиванием с 7 камушками;

– «Умсаах», в переводе на русский язык – нырок;

– «Куерэгэй», в переводе на русский язык – жаворонок;

– двоеборье – это игра по двум видам вместе: хабылык, хаамыска;

– троеборье – это игра по трем видам вместе: хабылык, хаамыска, умсаах.

Приведем кратко некоторые правила игр [6].

Правила игры «Куерчэх» (Мутовка)

Участники игры по очереди крутят «Куерчэх» между ладонями. У кого дольше всех крутится, тот и побеждает. Инвентарь стандартный.

Правила хаамыска «Судургу»

Инвентарь: деревянные камешки размерами 1,5х1,5 см (детские) или 1,6х1,6 (взрослые). Длительность составляет 2 минуты. Игрок должен подбрасывать камушек вертикально вверх не менее чем на 70 см от поверхности стола. При выполнении действия запрещено касание камушек любыми частями руки. Нельзя ловить подброшенный камешек, используя другие части тела, кроме игровой руки. Последовательность выполнения упражнений:

– 1 действие: по команде судьи равномерно рассыпаем камушки на стол. Затем берем один из них, подбрасываем вверх и во время полета подбираем со стола один камушек. И так до последнего камушка. Каждый раз подобранный камушек откладывается в сторону;

– 2 действие: рассыпаем камушки. Берем один из них, подбрасываем вверх и во время полета должны успеть подобрать два камушка и поймать подброшенный. Пойманные откладываются в сторону, затем подбрасываем вверх один и подбираем со стола оставшиеся два камушка;

– 3 действие: рассыпаем камушки, затем подбрасываем один, во время полета должны успеть подобрать сначала один камушек, далее один подбрасываем вверх и успеваем подобрать остальные три камушек или наоборот.

С целью эффективного формирования компетенций по новому ФГОС ВО у бакалавриата (индикаторы: ОПК-4.2; ПК-2.2 и 3.2), влияющих на состояние профессионального становления специалиста, и была спроектирована данная программа как один из нескольких возможных ее вариантов. Представляем выборочно обновленный перечень планируемых результатов обучения по дисциплине:

– умеет организовать внеурочные занятия по разным видам внеурочной деятельности младших школьников, планировать ожидаемые результаты, оценивать качество их достижения; умеет использовать приемы и техники интеграции учебных предметов в зависимости от цели учебной деятельности; умеет сопоставлять особенности социокультурной среды региона и курсов преподаваемого учебного предмета в создании национально-регионального компонента в метапредметных результатах обучения;

– владеет педагогически обоснованными методами, формами, содержанием организации внеурочной деятельности младших школьников; владеет способами интеграции междисциплинарных учебных предметов для организации учебной деятельности.

Таким образом, предложенный вариант программы может способствовать физическому развитию личности посредством формирования интереса у обучающихся к национальным настольным играм.

Варианты проектирования программ национально-культурных традиций всегда исходят от постановки проблемы в текущей социокультурной реальности в вузе. Рассматривая студенческую молодежь в качестве субъекта в проектировании программ, можно выделить ее способность не только быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, но и активно воздействовать на ее изменение. Правила игр не стоят на одном месте, они совершенствуются, усложняются, модернизируются, трансформируются в потоке интенсивности и активности проведения массовых культурно-досуговых мероприятий, состязаний, соревнований. Прогрессивность проектирования программ заключается именно в этом – в востребованной и преобразовательной деятельности на примере дисциплины «Якутские настольные игры».

Библиографический список

1. Красавина Е.В. *Адаптация молодежи к образовательной системе современной России*. Москва: РТА, 2014.
2. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?index=0&rangeSize=1
3. Белолюбская Н.Н., Кожурова Н.Н. *Якутские настольные игры:* учебное пособие. Якутск: Издание отдела информационного обеспечения РЦНВС им. В. Манчаары, 2012.
4. Донской А.И., Сыромятников Д.В., Белолюбская Н.Н., Кожурова Н.Н. *Өбүгэлэрбит оонньуулара: хаамыска, хабылык, тырыынҕа: [остуол оонньуулара].* Якутск: Бичик, 2013.
5. *Якутские настольные игры хабылык, хаамыска*. Составители А.Н. Винокурова, А.В. Избекова, А.Т. Андросова. Якутск: Сайдыы, 2017.
6. Правила по национальным настольным играм хабылык и хаамыска. РЦНВС им. В. Манчаары. *Федерация национальных настольных игр РС (Я),* 2020. Available at: https://xn-----8kckfb0brpdcaz9bxd7c.xn--p1ai/wp-content/uploads/2021/02/Правила-проведения-соревнований-по-национальным-настольн-играм.docx

References

1. Krasavina E.V. *Adaptaciya molodezhi k obrazovatel'noj sisteme sovremennoj Rossii*. Moskva: RTA, 2014.
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?index=0&rangeSize=1
3. Belolyubskaya N.N., Kozhurova N.N. *Yakutskie nastol'nye igry:* uchebnoe posobie. Yakutsk: Izdanie otdela informacionnogo obespecheniya RCNVS im. V. Manchaary, 2012.
4. Donskoj A.I., Syromyatnikov D.V., Belolyubskaya N.N., Kozhurova N.N. *Өbyg`el`erbit oonn'uulara: haamyska, habylyk, tyryyuҥka: [ostuol oonn'uulara].* Yakutsk: Bichik, 2013.
5. *Yakutskie nastol'nye igry habylyk, haamyska*. Sostaviteli A.N. Vinokurova, A.V. Izbekova, A.T. Androsova. Yakutsk: Sajdyy, 2017.
6. Pravila po nacional'nym nastol'nym igram habylyk i haamyska. RCNVS im. V. Manchaary. *Federaciya nacional'nyh nastol'nyh igr RS (Ya),* 2020. Available at: https://xn-----8kckfb0brpdcaz9bxd7c.xn--p1ai/wp-content/uploads/2021/02/Pravila-provedeniya-sorevnovanij-po-nacional'nym-nastol'n-igram.docx

Статья поступила в редакцию 19.05.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-152-154

***Arzhanovskaya A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia),*
E-mail: arjanovskaya@volsu.ru
***Eltanskaya E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: yeltanskaya@volsu.ru*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN DESIGNING AN EDUCATIONAL PROCESS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES. The article considers an innovative tool of modern pedagogical science – Information and Communication Technologies, as one of the key elements of the instrumental and methodological apparatus of Language Education. The task of the study is to review the advantages and disadvantages of ICT when integrated into the educational process design when teaching a foreign language. Within the framework of the proposed study, the descriptive method is fundamental, including elements of review, interpretation, comparison and description. The authors consider the advantages of using ICT both from the point of view of teaching and from the standpoint of learning a foreign language, among which the following are distinguished: a variety of ways of presenting educational material; giving dynamism to classes; the ability to individualize the educational trajectory; immersion in a real language environment; instant feedback, etc. The list of disadvantages of the ICT introduction in the educational process includes: problems with the technical equipment of classrooms; lack of experienced teachers; difficulties in choosing the best digital tool corresponding to the content of the course, etc. The authors come to the conclusion that Information and Communication Technologies are a valuable innovative teaching tool and have a high linguistic and didactic potential, however, its integration into the practice of language teaching requires careful pedagogical planning.

Key words: **language education, information and communication technologies, instrumental and methodological apparatus, innovative teaching methods**

***А.В. Аржановская**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,*
E-mail: arjanovskaya@volsu.ru
***Е.А. Елтанская,** канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: yeltanskaya@volsu.ru*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

В статье рассматривается инновационной инструмент в современной педагогической практике – информационно-коммуникационные технологии как один из ключевых элементов инструментально-методического аппарата лингводидактики. Цель данного исследования заключается в обзорном анализе преимуществ и недостатков ИКТ при интегрировании в проектирование образовательного процесса при обучении иностранному языку. В рамках предлагаемого исследования основополагающим является описательный метод, включающий элементы обзора, интерпретации, сопоставления и описания. Авторы рассматривают преимущества использования ИКТ как с точки зрения преподавания, так и с позиций изучения иностранного языка, среди которых выделяют следующие: разнообразие способов представления учебного материала; придание динамичности занятиям; возможность индивидуализировать образовательную траекторию; погружение в реальную языковую среду; мгновенная обратная связь и др. Список недостатков внедрения ИКТ в образовательный процесс включает проблемы с техническим оснащением классных комнат; низкий уровень цифровой грамотности преподавателей; трудности выбора наилучшего цифрового инструмента, соответствующего содержанию курса и т. д. Авторы приходят к выводу, что информационно-коммуникационные технологии являются ценным инновационным инструментом обучения и обладают высоким лингводидактическим потенциалом, однако их интегрирование в практику преподавания языков требует тщательного педагогического планирования.

Ключевые слова: **лингводидактика, информационно-коммуникационные технологии, инструментально-методический аппарат, инновационные методики обучения**

В современном цифровом обществе ведущую позицию занимает информационно-коммуникационная компетентность, поскольку технологии становятся универсальным «языком», на котором говорят специалисты всего мира, независимо от сферы профессиональной деятельности.

Активные процессы цифровизации и информатизации, затрагивающие все сферы общественной жизни, приводят к необходимости модернизации и трансформации системы образования посредством интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс.

Обзор отечественных и зарубежных научных педагогических изданий свидетельствует о существовании различных подходов к определению понятия «информационно-коммуникационные технологии». Таким образом, ИКТ определяются как спектр цифровых технологий, являющихся инструментом создания, передачи, хранения и распространения информации [1]; технология, основанная на использовании компьютера, сети Интернет, компьютерных приложений и программ [2]; педагогическая технология, использующая определенные программные и технические средства с целью получения доступа к конкретным информационным источникам [3]; инструмент создания и сопровождения индивидуальных образовательных программ [4]; конвергенция аудиовизуальных, телефонных и компьютерных сетей посредством единой системы связи [5]; средства, процессы, оборудование для генерации, передачи, обработки, хранения и распространения информации во всех формах, включая голос, текст, данные, графику и видео [6].

В контексте образовательной деятельности ИКТ рассматриваются как инструмент совместной деятельности участников процесса обучения – педагогическая технология организации и управления учебной деятельности путем внедрения различных программных, технических и электронных ресурсов.

Цель научной статьи заключается в исследовании и оценке роли информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в проектировании образовательного процесса при обучении иностранному языку. В статье будет рассмотрено, как применение ИКТ может повысить эффективность обучения иностранному языку, а также какие возможные недостатки и ограничения могут возникнуть. Результаты исследования помогут понять, как лучше использовать ИКТ в обучении иностранным языкам для улучшения качества образования и решения различных лингводидактических задач.

Научная новизна статьи заключается в анализе использования информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку, выявлении и оценке их преимуществ и недостатков в проектировании образовательного процесса. В статье рассматриваются текущие тенденции в использовании ИКТ в образовании, методы и технологии, которые используются в учебном процессе при обучении иностранному языку, а также анализируются различные педагогические модели и их соответствие современным технологиям. В статье также дается оценка эффективности использования ИКТ в обучении иностранным языкам, а также определяются основные преимущества и недостатки такого подхода.

Теоретическая значимость статьи заключается в описании и анализе преимуществ и недостатков использования информационно-коммуникационных технологий в проектировании образовательного процесса при обучении иностранному языку, которые могут быть использована для более глубокого изучения темы и разработки новых методов обучения.

Практическая значимость статьи заключается в том, что она дает рекомендации и предлагает конкретные инструменты и подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку. Это поможет педагогам и преподавателям создавать более эффективные и интерактивные маршруты обучения, улучшать качество образования и повышать мотивацию учеников.

Информационно-коммуникационные технологии являются ценным инновационным инструментом обучения и обладают высоким лингводидактическим потенциалом, оказывая положительное влияние на преподавание и изучение иностранного языка. Компьютер, Интернет, интерактивные доски, мобильные телефоны, видеоигры, плееры и т. д. используются в процессе обучения иностранному языку с целью повышения мотивации обучающихся и совершенствования их языковых навыков [7]. Внедрение ИКТ позволяет разнообразить инструментально-методический аппарат проектирования образовательного процесса, делая его интерактивным, гибким и инновационным. Применение компьютерных технологий в обучении иностранным языкам дает возможность преподавателям варьировать сценарии уроков и организовывать учебный процесс с учетом индивидуальных различий учеников, формируя ориентированную на учащихся среду обучения. Таким образом, информационно-коммуникационные технологии помогают учителям иностранного языка решать следующие вопросы: «чему учить», «как учить», «когда учить» [8].

С точки зрения **преподавания** иностранного языка ИКТ имеют следующие преимущества:

Разнообразие способов представления учебного материала с помощью визуальных, аудиальных и кинестетических стимулов.

Передача знаний осуществляется носителями языка, визуальными образами и различными интерактивными сценами, которые добавляют интерес ко всему процессу обучения [9].

Придание динамичности занятиям путем внедрения различных интерактивных дидактических приёмов, вследствие чего уроки становятся более увлекательными.

Это оказывает положительное влияние на посещаемость занятий, мотивацию и концентрацию внимания учащихся [10].

Адаптация дидактических действий и заданий к когнитивным и эмоциональным возможностям, индивидуальному темпу и стилю обучения каждого учащегося.

Преподаватель иностранного языка получает возможность разрабатывать и реализовывать дифференцированные и индивидуальные комплексы упражнений, которые соответствуют уровню владения языком, потребностям, интересам и мотивации учащихся.

Предоставление мгновенной обратной связи студентам во время их работы.

С помощью образовательного программного обеспечения учитель может не только быстро заметить ошибки, но и исправить их, а также предложить учащимся соответствующие пояснения, индивидуальные и персонализированные рекомендации.

С точки зрения изучения иностранного языка ИКТ дают возможность учащимся самостоятельно выстраивать образовательный маршрут. Кроме того, повышается качество обучения за счет гибкости образовательного процесса, в которой интегрированы различные цифровые инструменты. Из множества преимуществ использования ИКТ в процессе изучения иностранного языка, мы можем назвать следующие.

Возможность усваивать и активно применять на практике лексические и грамматические шаблоны в интерактивном режиме.

Мультисенсорный формат цифровой образовательной среды позволяет обучающимся взаимодействовать с виртуальными моделями изучаемых лингвистических объектов и формировать графический образ лексических единиц одновременно с их звуковым оформлением, что обеспечивает высокую степень наглядности образовательного процесса.

Повышение мотивации обучающихся и уровня их вовлеченности в процесс изучения иностранного языка.

Учащиеся с большей вероятностью будут демонстрировать позитивное отношение, когда в классе используются информационные технологии, с помощью которых обеспечивается общение с носителями языка из других стран, среда обучения, в которой мотивация сохраняется и повышается. Более того, цифровые

образовательные платформы часто интегрируют различные игровые элементы, способствующие практическому закреплению материала, вызывающие положительные эмоции у учащихся.

Поощрение самостоятельности и сосредоточенности учащихся на процессе обучения.

Внедрение информационных технологий в процесс проектирования образовательного процесса привело к изменению роли учителя – из лектора в помощника, который помогает учащимся стать более самодостаточными [11]. Новые подходы и методы преподавания следуют новой парадигме образования, которая поддерживает и расширяет участие студентов и обеспечивает большую их вовлеченность в обучение. Информационные технологии и компьютеры, в частности, используются для реализации большого набора инновационных методик в языковом классе. Основанный на стандартах подход и компетентностный подход, проектное обучение и обучение на основе задач в значительной степени выиграли от веб-технологий и помогли студентам разработать набор стратегий и тактик, способствующих автономному обучению и формирующих комфортную среду для самообучения и построения индивидуальных образовательных траекторий [12].

Погружение в реальную языковую среду.

Еще одним очевидным преимуществом использования ИКТ на уроках иностранного языка является обилие аутентичных учебных материалов. Электронная образовательная среда обеспечивает аутентичное языковое окружение на основе информации культурного, этнического и социального характера, включенной в мультимедийный учебно-методический комплекс (аутентичные тексты, видео, аудио, блоги, подкасты и т. д.).

Однако внедрение информационно-коммуникационных технологий в проектирование образовательного процесса при обучении иностранному языку также имеет определенные недостатки. Так, многие специалисты в области лингводидактики (S. Livingstone и др.) полагают, что ИКТ не подходят для всех учащихся, во всех ситуациях, для всех целей и могут потребовать от учителей и учеников определенных умений и навыков [13]. Преподаватели могут испытывать трудности в связи с интеграцией и внедрением технологических инструментов в программу курса и учебный план. Прежде чем использовать ИКТ в процессе обучения иностранному языку, необходимо учитывать ряд факторов. Проблемы с техническим оснащением классных комнат; нехватка опытных преподавателей; выбор наилучшего цифрового инструмента, соответствующего содержанию курса; поиск надежных и приемлемых методик для уровня обучения учеников; обеспечение надежного доступа к электронным образовательным ресурсам; затраты на новые технологические устройства и оборудование; недостаточная физическая вместимость классных комнат; отсутствие единой информационно-методической службы для учащихся и учителей; корректное определение дидактической роли цифрового инструментария и т. д. – все это лишь некоторые важные вопросы, которые следует принимать во внимание перед использованием ИКТ в языковых классах [13; 14].

Таким образом, применение инновационных цифровых технологий в контексте языкового образования обеспечивает гибкий и разнообразный технологический инструментарий; способствует развитию у учащихся навыков критического мышления, работы в команде и эффективной обработки данных; поощряет автономный режим и индивидуальный маршрут обучения; повышает мотивацию учащихся; стимулирует развитие цифровой грамотности. Однако совершенно очевидно, что интеграция ИКТ в практику преподавания языков имеет ряд ограничений, так как деятельность без надлежащего педагогического планирования – технологически усовершенствованная или нет – приведет к неудовлетворительным результатам, даже если эта деятельность привлекательна с мультимедийной точки зрения. Информационные технологии должны выступать в качестве эффективного дополнительного средства обучения, обеспечивающим надежную мультимедийную языковую среду, обладающую высоким лингводидактическим потенциалом.

Библиографический список

1. Тевс Д.П. *Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе*. Барнаул: БГПУ, 2006.
2. Фурсевич И.А. Особенности использования ИКТ при обучении иностранным языкам. *Сборник научных трудов региональных преподавателей иностранных языков*. Москва: Просвещение, 2005.
3. Дробышева И.В. Обучение студентов методике использования ЦОР и ИКТ. *Материалы Международной научно-практической конференции*, 2007. Available at: https://refdb.ru/look/2338682-pall.html
4. Kennedy D., McNaught C. Design elements for interactive multimedia. *Australian Journal of Educational Technology*. 1997; № 13 (1): 1–22.
5. Asabere N.Y., Enguah S.E. Integration of expert systems in mobile learning. *International. Journal of Information and Communication Technology Research*. 2012; № 2 (1): 55–61.
6. Altun M. The integration of technology into foreign language teaching. *International Journal on New Trends in Edıcation and Their Implications*. 2015; № 6 (1): 22–27.
7. Jurich S. ICT and the teaching of foreign languages. *TechKnowLogia*. 2001: 7–8.
8. Ciroma Z.I. ICT and education: issues and challenges. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2014; № 5 (26): 98–100.
9. Warschauer M. Computer-assisted language learning: An introduction. *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 1996: 3–20.
10. Murray D.E. et al. Information technology and innovation in language education. *Davison*. Hong Kong: Hong Kong University press. 2005: 81–101.
11. Lee C. Web-based Teaching and English Language Teaching. *A Hong Kong Experience*. Hong Kong: The Chinese University Press of Hong Kong, 2005.
12. Livingstone S. Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*. 2012. Available at: http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.577938
13. Аржановская А.В. Дидактический потенциал ИКТ в проектировании образовательного процесса при обучении иностранному языку. *Индоевропейские языки: общелингвистические и методологические аспекты:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2022: 6–9.
14. Аржановская А.В. Конвергенция технологий в образовании: новая детерминанта развития общества. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 93–95.

References

1. Tevs D.P. *Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe*. Barnaul: BGPU, 2006.
2. Fursevich I.A. Osobennosti ispol'zovaniya IKT pri obuchenii inostrannym yazykam. *Sbornik nauchnyh trudov regional'nyh prepodavatelej inostrannyh yazykov*. Moskva: Prosveschenie, 2005.
3. Drobysheva I.V. Obuchenie studentov metodike ispol'zovaniya COR i IKT. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 2007. Available at: https://refdb.ru/look/2338682-pall.html
4. Kennedy D., McNaught C. Design elements for interactive multimedia. *Australian Journal of Educational Technology*. 1997; № 13 (1): 1-22.
5. Asabere N.Y., Enguah S.E. Integration of expert systems in mobile learning. *International. Journal of Information and Communication Technology Research*. 2012; № 2 (1): 55-61.
6. Altun M. The integration of technology into foreign language teaching. *International Journal on New Trends in Edıcation and Their Implications*. 2015; № 6 (1): 22-27.
7. Jurich S. ICT and the teaching of foreign languages. *TechKnowLogia*. 2001: 7-8.
8. Ciroma Z.I. ICT and education: issues and challenges. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2014; № 5 (26): 98-100.
9. Warschauer M. Computer-assisted language learning: An introduction. *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 1996: 3-20.
10. Murray D.E. et al. Information technology and innovation in language education. *Davison*. Hong Kong: Hong Kong University press. 2005: 81-101.
11. Lee C. Web-based Teaching and English Language Teaching. *A Hong Kong Experience*. Hong Kong: The Chinese University Press of Hong Kong, 2005.
12. Livingstone S. Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*. 2012. Available at: http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.577938
13. Arzhanovskaya A.V. Didakticheskij potencial IKT v proektirovanii obrazovatel'nogo processa pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Indoevropejskie yazyki: obschelingvisticheskie i metodologicheskie aspekty:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2022: 6-9.
14. Arzhanovskaya A.V. Konvergenciya tehnologij v obrazovanii: novaya determinanta razvitiya obschestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 93-95.

Статья поступила в редакцию 02.05.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-154-157

Bazhuk O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tara Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara, Russia), E-mail: kaf_pro@omgpu.ru*

INTERDISCIPLINARY CLUSTER OF PRACTICAL TRAINING AS A FACTOR OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATIONAL POTENTIAL FOR PROFESSIONAL ACTIVITY. The article deals with a problem of formation of internal motivation of students – future teachers for professional activity. As the main tool for solving this problem, it is proposed to use educational organizations created on the basis of (within the framework of the program of the Ministry of Education "Teacher of the future generation of Russia") technoparks of universal pedagogical competencies aimed at preparing students for professional activity in an educational environment. The article defines the main educational tasks that technoparks in higher educational institutions are aimed at solving. Examples of modern equipment and pedagog-

ical technologies necessary for the formation of professional competencies of students in the Branch of OmSPU in Tara within the interdisciplinary cluster of practical training (laboratory) “Digital pedagogy, primary education and preschool education” are given. The article is intended for teachers of higher educational institutions, students and all interested researchers.

Key words: **technopark, clusters of interdisciplinary practical training, motivation, motivational potential, professional pedagogical activity, students – future teachers**

О.В. Бажук, *канд. пед. наук, доц., филиал ГОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» в г. Таре, г. Тара,*
E-mail: kaf_pro@omgpu.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КЛАСТЕР ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования внутренней мотивации студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности. В качестве основного инструмента решения данной проблемы предлагается использовать созданные на базе образовательных организаций (в рамках реализации программы Министерства просвещения «Учитель будущего поколения России») технопарки универсальных педагогических компетенций, направленные на подготовку студентов к профессиональной деятельности в образовательной среде. В статье определяются основные образовательные задачи, на решение которых направлены технопарки в высших учебных заведениях. Приводятся примеры современного оборудования и педагогических технологий, необходимых для формирования профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов начального образования и дошкольного образования в филиале ОмГПУ в г. Таре в рамках междисциплинарного кластера практической подготовки «Цифровая педагогика, начальное образование и дошкольное образование». Статья предназначена для педагогов высших учебных заведений, студентов и всех заинтересованных исследователей.

Ключевые слова: **технопарк, кластеры междисциплинарной практической подготовки, мотивация, мотивационный потенциал, профессиональная педагогическая деятельность, студенты – будущие педагоги**

На современном этапе развития модернизация системы образования определяет новые требования к профессиональной деятельности педагога, заключающиеся в использовании цифровых образовательных ресурсов, применении современных педагогических технологий.

В условиях обновления содержания образования увеличивается необходимость проведения научных исследований, направленных на изучение методов и форм повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов. В связи с этим руководители образовательных организаций должны не просто уделять особое внимание каждому педагогу и каждому студенту (будущему педагогу), а признать возрастающую роль субъектов образовательного процесса в обеспечении роста результативности образовательной деятельности в результате оказания ими образовательных услуг.

В настоящее время необходимость формирования такой профессиональной деятельности, способствующей сбалансированному удовлетворению потребностей личности педагога и реализации основных целей организации образования, заявляет о себе достаточно часто. Одним из условий достижения такого уровня является повышение мотивационного потенциала студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Сущность понятия «мотивационный потенциал» определяется через возможность комплексного использования в профессиональной деятельности различных форм и способов деятельности, умений применять интерактивные методы обучения и воспитания, цифровые ресурсы, современное оборудование и многое другое. Следует отметить, что нереализованные возможности педагогической деятельности приводят к снижению её эффективности. Низкие результаты, отрицательное отношение к труду и коллегам во многом обусловлены недостаточным знанием сущностных особенностей профессиональной деятельности и своих личностных ресурсов. Поэтому на этапе профессионализации личности необходимо уделять особое внимание совершенствованию профессиональных компетенций будущих педагогов, которые, в свою очередь, будут мотивировать его к осуществлению профессиональной деятельности на высоком уровне. Образовательная среда высшего учебного заведения должна обладать высоким мотивационным потенциалом, определяющим познавательные и профессиональные потребности всех субъектов образовательного процесса.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и реализации направлений работы технопарка универсальных педагогических компетенций, включающих в себя цикл мероприятий для педагогов, студентов и школьников (на примере кластера междисциплинарной практической подготовки «Цифровая педагогика, начальное и дошкольное образование»).

Научная новизна исследования заключается в обосновании эффективности использования кластера междисциплинарной практической подготовки, направленного на повышение мотивационного потенциала студентов – будущих педагогов.

Теоретическая значимость исследования определена изучением понятия «технопарк универсальных педагогических компетенции», уточнением целей и задач данной образовательной структуры.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная программа работы технопарка универсальных педагогических компетенций может быть использована педагогами высших учебных заведений и студентами, а также всеми заинтересованными лицами.

Базой опытно-экспериментального исследования выступил Филиал Омского государственного педагогического университета в городе Таре. Объём выборки составил 50 человек – обучающиеся 3—4 курсов, направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», направленность (профиль) «Начальное образование и Дошкольное образование».

Для изучения основных мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов были использованы следующие диагностические методики:

– «Мотивация обучения в вузе» (автор Ильина Т.И.). Результаты данной диагностической методики позволяют говорить о том, что у 20 обучающихся (40%), принимавших участие в исследовании, доминирует мотив приобретения знаний. Мотив получения диплома является ведущим также у 20 обучающихся (40%). Мотив овладения профессией определился как наиболее значимый у 10 обучающихся, что составило 20% от общего числа студентов.

– «Мотивация учения студентов» (авторы Реан А.А., Якунин В.А.). Согласно анализу результатов данной методики ведущими для 30 студентов (60%) являются познавательные мотивы, в то время как профессиональные мотивы доминируют лишь у 20 человек, что составляет 40% от общего числа обучающихся.

– «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (автор Фетискин Н.П.). Полученные на основе данной методики результаты определяют внутренние и внешние мотивы профессиональной деятельности обучающихся. Высокий уровень профессиональной потребности, согласно результатам данной методики, определился у 10 человек (20% обучающихся); функциональный интерес к будущей профессии был выявлен у 12 человек (24%); развивающаяся любознательность проявила себя у 15 человек (30%): эпизодическое любопытство выступило ведущим мотивом у 5 студентов (10%); ярко выраженное равнодушие к педагогическому опыту показали 3 студента (6%), а показная заинтересованность в профессии была выявлена у 5 студентов (10%).

Полученные данные позволяют говорить о том, что у многих студентов педагогического вуза профессиональная мотивация находится на низком уровне. Это ещё раз подтверждает необходимость включения в образовательный процесс активных методов обучения, цифровых образовательных ресурсов, использование современного оборудования, позволяющих выстроить и отследить индивидуальную траекторию профессионального развития каждого студента.

Использование данных методов и форм работы позволяет не только определить отношение студентов к будущей профессии, но и выработать новые стратегии решения проблемных ситуаций, развить творческие способности, а также повысить мотивационный потенциал к профессиональной деятельности.

В качестве основного инструмента, раскрывающего потенциальные возможности студентов – будущих педагогов в повышении качества образования и профессиональной мотивации, являются технопарки универсальных педагогических компетенций, «Точки кипения», междисциплинарные кластеры практической подготовки.

В рамках реализации программы Министерства просвещения «Учитель будущего поколения России» образовательные организации высшего педагогического образования получили финансовую поддержку на создание технопарков универсальных педагогических компетенций, которые стали основой для создания в высших учебных заведениях современной образовательной среды, обеспечивающей практическую подготовку будущих педагогов и способствующей повышению качества образования в регионе.

Интеллектуальная междисциплинарная образовательная среда с современно оборудованным учебным пространством выступает необходимым услови-

ем приобретения будущими педагогами опыта междисциплинарного и метапредметного конструирования [1].

Данная структура обеспечивает организацию образовательной, научной и инновационной деятельности обучающихся, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, преподавателей и иных сотрудников, направленной на реализацию научно-исследовательских проектов, технологий, разработанных структурными подразделениями и научно-педагогическими работниками образовательной организации [2].

Основная цель технопарка – создание единой образовательной среды, позволяющей осуществлять подготовку будущих педагогов, применяющих в своей работе междисциплинарные знания.

Задачи технопарка:

1) создание образовательного пространства, оснащенного современным оборудованием и ориентированного на усиление практической междисциплинарной подготовки будущих педагогов;

2) содействие развитию внеучебной и исследовательской (проектной) деятельности;

3) создание условий для функционирования федерального научно-методического центра сопровождения педагогических работников;

4) предоставление материально-технической базы для осуществления деятельности в области дополнительного образования и повышения квалификации;

5) материально-техническое обеспечение образовательного и научно-исследовательского процессов филиала ОмГПУ в г. Таре современным учебно-лабораторным оборудованием;

6) создание комфортных условий образовательного процесса для студентов;

7) интеграция образовательной, проектной и исследовательской деятельности факультетов, кафедр и других структурных подразделений филиала ОмГПУ в г. Таре [3].

Поэтому на формирующем этапе эксперимента студенты филиала ОмГПУ в г. Таре были включены в реализацию мероприятий, запланированных в рамках основных направлений деятельности технопарка в 2022–2023 учебном году:

– 1 направление работы технопарка – технопарк преподавателям и учителям.

Данное направление включает в себя просветительскую деятельность по различным областям знаний, развитие лекторского сообщества; научную деятельность преподавателей (публикации статей РИНЦ, ВАК); разработку и реализацию программ дополнительного образования; экскурсии; мастер-классы; занятия в рамках реализации проекта «Сопровождение деятельности психолого-педагогических классов образовательных организаций северных районов Омской области.

Так, например, план работы междисциплинарного кластера «Цифровая педагогика, начальное и дошкольное образование» по данному направлению деятельности технопарка представлен в табл. 1.

Таблица 1

Направление 1. Технопарк преподавателям и учителям

№ п/п	Мероприятие	Количество участников
1.	Научная деятельность преподавателей	
1.1	Подготовка и публикация статей (ВАК и РИНЦ): – «Технопарк как средство формирования педагогических способностей студентов»; – «Использование ресурсов технопарка с целью развития универсальных компетенций студентов педагогического вуза»; – «Развитие языковой компетенции обучающихся посредством использования возможностей технопарка» и др.	5
2.	Профессиональная консультация «Организация и проведение уроков иностранных языков, учитывая требования обновленных ФГОС»	10
3.	Воркшоп «Методика обучения различным видам речевой деятельности на иностранных языках с использованием интерактивных информационных ресурсов»	10
4.	Мастер-класс «Многофункциональный онлайн-инструмент Wordwall для создания интерактивных материалов для младших школьников»	10
5.	Мастер-класс «Совершенствование двигательных навыков с помощью VR»	8

Деятельность студентов в рамках данного направления представляется возможным благодаря тому, что определенное количество студентов нашего вуза, принимающих участие в исследовании, являются действующими педагогами образовательных организаций города Тары и Тарского района Омской области.

Многие школы и дошкольные образовательные организации в настоящее время оснащаются современным оборудованием. Поэтому каждому выпускнику педагогического вуза, который после его окончания идёт работать в систему образования, необходимо не только обладать определенными теоретическими знаниями, но и быть готовым к работе с данным оборудованием.

Так, например, в междисциплинарном кластере практической подготовки «Цифровая педагогика, начальное и дошкольное образование» (созданной в рамках технопарка универсальных педагогических компетенций в филиале ОмГПУ в г. Таре) представлены такие образцы оборудования, как презентационный стол, интерактивный пол и песочницы, образовательные наборы (М. Монтессори, В.В. Воскобовича, З. Дьенеша и др.), интерактивный образовательный комплекс «Играй и развивайся» и др.

Работа интерактивной песочницы основана на технологии дополненной реальности, благодаря которой обычный песок «оживает», и на нём появляются различные объекты. Модель включает в себя 26 разных игровых и развлекательных режимов, которые направлены на изучение детьми основ безопасности жизнедеятельности, счета и алфавита, обучение чтению, географии и даже иностранному языку. Данное оборудование может работать как образовательный комплекс, презентационный стенд или песочница и выступает отличной платформой для формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Интерактивный пол превращает обычный пол в мультимедийное интерактивное пространство и дарит детям не только хорошее настроение, но и стимулирует физическую активность, познание окружающего мира и развитие командного взаимодействия. В разработке данного оборудования принимали участие конечные пользователи системы – сами дети, что позволило объединить игровой и образовательный процессы по различным предметам (русский язык, ПДД, география, история и др.).

Занятия с использованием интерактивного образовательного комплекса «Играй и развивайся» помогают развивать у детей желание изучать окружающий мир, формируют навыки счёта, содействуют закреплению базовых тем (животные, семья, цвета) на английском языке, способствуют двигательной активности обучающихся и др.

Опыт использования интерактивных методов обучения, современного оборудования в системе профессионального образования придает профессиональной деятельности творческий характер, способствует приобретению студентами опыта инновационной деятельности в контексте будущей профессии.

Поэтому в качестве второго направления деятельности технопарка было определено такое направление, как технопарк студентам.

Данное направление включает в себя центры развития компетенций учителя будущего (учебные занятия – предметные знания, методическая подготовка); организацию практик; мастер-классы; научно-исследовательскую работу студентов в рамках ВКР и курсовых проектов; олимпиады, конкурсы, квесты, соревнования и др.; профориентационную работу со студентами СПО; программы повышения квалификации; получение профессий будущего (цифровой вожатый, онлайн-педагог); подготовку междисциплинарных учебных проектов; секцию киберспорта.

План работы междисциплинарного кластера «Цифровая педагогика, начальное и дошкольное образование» по данному направлению представлен в табл. 2.

Таблица 2

Направление 2. Технопарк студентам

№ п/п	Мероприятие	Количество участников
1.	Учебные занятия с использованием современного оборудования:	
2.	Мастер-классы	
2.1	«Чудеса на песке»	15
2.2	«Возможности использования программы SMART Notebook (в комплексе с интерактивной панелью) в образовательном процессе»	15
2.3	«Интерактивные методы преподавания иностранного языка с использованием возможностей технопарка»	20
2.4	«Цифровые ресурсы LearningApps.org и Wordwall в работе учителя начальных классов»	15
3.	НИР в рамках ВКР и курсовых проектов	
3.1	«Песочная терапия как средство развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста»	1
3.2	«Формирование элементарных математических представлений о количестве и счете у детей среднего дошкольного возраста посредством дидактических игр (на примере игрового набора М. Монтессори)»	2

3.3	«Цветные палочки Дж. Кюизенера как средство развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста»	2
4.	Олимпиады, конкурсы, квесты, соревнования	
4.1	Конкурс «Методика преподавания в начальном и дошкольном образовании»	14
4.2	Конкурс «Мир виртуального спорта»	15
5.	Профориентационная работа со студентами СПО	
5.1	Цикл мероприятий «Стань студентом университета на один день»	20
5.2	Игра «Виртуальные олимпийские игры»	10
6.	Подготовка междисциплинарных учебных проектов	30
7.	Курсы повышения квалификации	
7.1	«Формирование читательской грамотности обучающихся в условиях реализации ФГОС»	15
7.2	«Песочная терапия в развитии детей дошкольного возраста»	15
8.	Информационно-просветительская акция «Знакомство с технопарком»	30

После реализации формирующего этапа опытно-экспериментального исследования (а именно – участия студентов – будущих педагогов в данных мероприятиях) нами был проведен контрольный срез с целью определения уровня результативности представленной программы.

Сравнительный анализ данных на начало и конец исследования подтвердил изменения в мотивации студентов. Так, количество студентов с доминирующим мотивом получения диплома на констатирующем этапе значительно уменьшилось. Соответственно количество студентов, у которых доминирующим мотивом стал выступать мотив овладения профессией, возросло.

Таким образом, результаты исследования подтверждают значимость создания на базе университетов междисциплинарных кластеров практической подготовки студентов. Образовательная и воспитательная деятельность, осуществляемая в рамках кластеров, позволяет успешно решать многие задачи, а именно:

– усилить практическую подготовку студентов в вузе с целью осознанного овладения и развития педагогических компетенций;

– составить индивидуальные траектории профессионального развития студентов на основе ресурсов междисциплинарных кластеров;

– включить студентов в междисциплинарные исследования;

– апробировать новые формы сетевого взаимодействия вуза и других образовательных организаций;

– повысить мотивационный потенциал выпускников вуза к педагогической деятельности [4].

В настоящее время в междисциплинарных кластерах накапливается ресурсная база для формирования профессионального образовательного пространства: современная материально-техническая база аудиторий, кадровые ресурсы, система социального партнёрства, дающая возможность проведения занятий с педагогами, студентами и обучающимися разных возрастных групп. Такие площадки взаимодействия в вузе в значительной степени повышают интерес и мотивацию студентов – будущих педагогов к обучению, что сказывается на их стремлении участвовать в таком образовательном процессе [5]. Использование цифровых технологий, современного оборудования, интерактивных приемов взаимодействия способствует положительным личностным изменениям студентов, повышает их мотивацию к изучению дисциплин, стимулирует совершенствование педагогических способностей и практических навыков использования информационных, интерактивных и цифровых средств, что оказывает непосредственное влияние на перспективное развитие студентов в их будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Ильясов Д.Ф., Кеспиков В.Н., Солодкова М.И. и др. Критерии сформированности образовательного технопарка и основные принципы организации его деятельности. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 10: 147–151.
2. Луференко У.С. Становление и развитие образовательных технопарков. *Сибирский педагогический журнал.* 2021; № 4: 128–137.
3. Лытаева Н.Н., Липатников В.С. Факторы успехов российских технопарков: экономическая модель. *Инновации*. 2018; № 4 (234): 85–95.
4. Мишутина О.В. Особенности профессиональной подготовки студентов вуза к профессиональной деятельности в условиях технопарка. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2013; № 3 (27): 212–223.
5. Романович М.А., Оспищев П.И., Романович Л.Г., Кузнецова И.А. Технопарки России: проблемы и пути их решения. Наука Красноярья. 2020; Т. 9, № 2: 206–223.

References

1. Il'yasov D.F., Kespikov V.N., Solodkova M.I. i dr. Kriterii sformirovannosti obrazovatel'nogo tehnoparka i osnovnye principy organizacii ego deyatel'nosti. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 10: 147-151.
2. Luferenko U.S. Stanovlenie i razvitie obrazovatel'nyh tehnoparkov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2021; № 4: 128-137.
3. Lytaeva N.N., Lipatnikov V.S. Faktory uspehov rossijskih tehnoparkov: `ekonomicheskaya model'. *Innovacii*. 2018; № 4 (234): 85-95.
4. Mishutina O.V. Osobennosti professional'noj podgotovki studentov vuza k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah tehnoparka. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2013; № 3 (27): 212-223.
5. Romanovich M.A., Ospischev P.I., Romanovich L.G., Kuznecova I.A. Tehnoparki Rossii: problemy i puti ih resheniya. Nauka Krasnoyar'ya. 2020; T. 9, № 2: 206-223.

Статья поступила в редакцию 10.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-157-159

Borzova T.A., *Cand. of Art Studies, senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

Voronina O.A., *senior teacher, Vladivostok State University; postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: voronina.olesya@vvsu.ru*

THE SPECIFICITY OF THE APPLICATION OF TRAINING TECHNOLOGIES IN RFL CLASSES. The article studies the specifics of the use of a training in the classes of Russian as a foreign language (RFL). A training is one of the teaching methods aimed at correcting deficiencies, improving students' knowledge and skills, and at the same time, it is interactive and dynamic. The article discusses advantages and limitations of using training technologies in RFL classes, and also provides practical recommendations for using training in RFL classes. Special attention is paid to the creation of a communicative environment, exercises to improve oral speech skills and the development of the grammatical and vocabulary part of the language. In addition, the article talks about the prospects of using training technologies in RFL classes and the possibilities of distance learning, which can significantly improve the effectiveness of training. In general, the article offers an effective approach to the study of RFL for students of different levels of language training and can be useful for teachers and students in the field of RFL.

Key words: **training, Russian as a foreign language, active teaching methods, modern educational technologies, language training**

Т.А. Борзова, *канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

О.А. Воронина, *ст. преп., Владивостокский государственный университет, аспирант, Дальневосточный государственный университет, г. Владивосток, E-mail: voronina.olesya@vvsu.ru*

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Статья посвящена специфике применения тренинга на занятиях по изучению русского языка как иностранного (РКИ). Тренинг является одним из методов обучения, направленных на исправление недостатков, улучшение знаний и навыков студентов, и в то же время является интерактивным и динамичным. Статья обсуждает преимущества и ограничения использования тренинговых технологий на занятиях РКИ, а также предоставляет практические рекоменда-

ции для использования тренинга на занятиях РКИ. Особое внимание уделяется созданию коммуникативной обстановки, упражнениям на улучшение навыков устной речи и развитию грамматической и словарной части языка. Кроме того, статья говорит о перспективах использования тренинговых технологий на занятиях РКИ и возможностях дистанционного обучения, что может значительно улучшить эффективность обучения. В целом статья предлагает действенный подход к изучению РКИ для студентов разных уровней языковой подготовки и может быть полезной для преподавателей и студентов в области РКИ.

Ключевые слова: **тренинг, русский язык как иностранный, активные методы обучения, современные образовательные технологии, языковая подготовка**

Актуальность данного исследования обусловлена увеличивающимся интересом к изучению русского языка как иностранного и возрастающей потребностью в эффективных методах обучения для различных типов студентов. Тренинговые технологии являются эффективными методами обучения, которые можно адаптировать к различным уровням языковой подготовки студентов; использование тренингов на занятиях РКИ может улучшить навыки устной речи и коммуникативные навыки студентов, что является важным аспектом в изучении языка; с ростом популярности дистанционного обучения тренинги на занятиях РКИ могут быть эффективно организованы и проведены онлайн, что повышает их доступность и удобство.

Цель данной статьи – определить принципы и особенности тренинговых технологий на занятиях по РКИ.

Для осуществления поставленной авторами цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить принципы и особенности тренинговых технологий, их эффективности и применения в обучении РКИ.

2. Определить возможности и ограничения тренинговых технологий на занятиях по РКИ в зависимости от уровня владения языком, целей и потребностей учащихся.

3. Обосновать рекомендации по применению тренинговых технологий на занятиях по РКИ с учетом особенностей учащихся и целей обучения.

Научная новизна работы состоит в том, что тема применения тренинговых технологий на занятиях по РКИ представляет собой довольно новую сферу исследований в области преподавания русского языка как иностранного. Несмотря на то, что сама методика тренинга широко известна и используется в разных сферах деятельности для активизации участников, в РКИ она была до последнего времени мало применимой. В связи с этим исследования, связанные с применением тренинговых технологий на занятиях по РКИ, по сути, отражают новую тенденцию в образовании, которая связана с переходом от традиционных методов обучения к более активным методам, основанным на развитии психологических и социально-коммуникативных навыков студентов-иностранцев.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что изучение этой темы способствует расширению научных знаний в области преподавания русского языка как иностранного и методологии обучения в целом, а также позволяет раскрыть потенциал тренинговых технологий для улучшения качества обучения РКИ и развития компетенций у студентов-иностранцев. Кроме того, исследование применения тренингов на занятиях по РКИ может способствовать более глубокому пониманию социокультурных аспектов обучения и преподавания русского языка как иностранного, что является важным фактором для успешного образования и коммуникации в международном контексте.

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно может быть использовано для улучшения методик преподавания русского языка как иностранного и оптимизации учебного процесса для студентов-иностранцев. Введение тренингов в образовательный процесс позволяет создать более инновационные, интерактивные и учебно-познавательные среды для студентов-иностранцев, что, в свою очередь, может способствовать более эффективному изучению русского языка и более быстрой адаптации в стране пребывания. Исследование также может быть полезно для преподавателей РКИ и методистов, которые могут использовать данные результаты для разработки новых учебных программ и методических материалов, а также для переосмысления и оптимизации своего учебного процесса. Кроме того, результаты исследования могут быть полезны для организаций, занимающихся обучением русскому языку как иностранному, которые могут использовать эти данные для улучшения качества своих услуг и привлечения большего количества студентов-иностранцев.

Методика тренинга в образовании начала активно использоваться в середине XX века. В 1947 году в США был создан институт «Национальная фондовая программа обучения», который занимался разработкой и популяризацией новых методов обучения. В рамках этого института был разработан метод тренинга, который состоял из ряда групповых упражнений, нацеленных на развитие практических навыков и умений [1].

В 1950-х годах метод тренинга начал применяться в области делового обучения и подготовки кадров [2]. В 1960-х годах также были созданы специальные центры тренинга, в которых проводились курсы и тренинги для различных категорий специалистов [3].

В Советском Союзе применение тренинговых технологий в образовании начало активно использоваться в 1960-х годах. Тогда началось возрождение отечественной педагогической мысли и образования, в рамках которого были разработаны новые подходы к обучению и выработаны методы, которые опирались на активное участие студентов в процессе обучения. Этот подход передался дальше и продолжил развиваться уже после распада СССР. Применение тренинговых технологий в преподавании русского языка как иностранного началось в Российской Федерации в 1990-е годы, когда процесс формирования рынка образовательных услуг привел к появлению новых подходов и методик обучения РКИ.

Вопрос о применении тренинговых технологий на занятиях по РКИ был исследован многими учеными в области методики преподавания русского языка как иностранного. Достаточно большое количество научных работ посвящено исследованию эффективности и специфики применения тренинговых технологий в обучении русскому языку иностранцев. Например, в своих работах ученые исследовали вопросы научно обоснованной методики преподавания РКИ с использованием современных тренинговых технологий, таких как метод мозгового штурма, интерактивное обучение, игры и т. д. [4]; рассматривали проблему адаптации тренинговых технологий к обучению РКИ студентов-иностранцев из различных культурных сред [5]; изучали применение тренинговых технологий для развития языковой и культурной компетенций студентов-иностранцев на занятиях по РКИ [6] и т. д.

Некоторые исследования показывают, что тренинговые технологии, такие как игровые методы, принципы групповой работы, различные формы интерактивного обучения и т. д., могут быть эффективными в контексте обучения русскому как иностранному (РКИ). Они позволяют студентам более оперативно усваивать знания и навыки, в частности из-за того, что тренинговые технологии могут быть индивидуальными, адаптированными к потребностям студентов и интересными [7; 8].

Таким образом, научная литература содержит многочисленные исследования и обзоры, посвященные использованию тренинговых технологий в обучении русскому как иностранному, что свидетельствует о значительном интересе к данному вопросу в сфере современного языкознания.

Итак, обратимся к самому термину «тренинг». Тренинг – это метод подготовки и обучения, который используется в различных областях, включая учебную технологию. В научной литературе тренинг определяется как целенаправленная деятельность с использованием групповой динамики, направленная на подготовку человека к выполнению определенных задач или на формирование определенных навыков и умений [9]. В контексте обучения РКИ тренинг может представлять собой различные групповые упражнения, направленные на работу над практическими навыками и умениями, необходимыми для эффективного освоения языка. Примерами таких тренингов могут быть игровые ситуации, ролевые игры, лингвистические гимнастики, презентации и другие виды активных упражнений. Использование тренинговых методов и технологий позволяет студентам развивать свои коммуникативные и языковые навыки, учиться реагировать на коммуникативные ситуации и более эффективно использовать языковые знания в практическом общении.

Тренинговые технологии в обучении РКИ предусматривают использование практических заданий и упражнений, направленных на развитие навыков и компетенций, связанных с эффективным общением на русском языке. Использование тренинговых технологий на занятиях по русскому как иностранному имеет свои специфические особенности, связанные с особенностями изучения русского языка у иностранных студентов. Отметим некоторые особенности:

1. При использовании тренинговых технологий на занятиях по русскому языку необходимо учитывать различия в культуре и менталитете учащихся. Например, культура общения в России может отличаться от культуры общения в других странах. Поэтому тренинги должны быть ориентированы на развитие навыков общения с учетом этих различий.

2. Тренинги могут быть использованы для развития основных языковых навыков, таких как грамматика, лексика, аудирование, чтение и письмо. Тренинговые технологии могут помочь студентам освоить эти навыки более эффективно и применять их на практике.

3. Тренинги могут использоваться для развития коммуникативных навыков на русском языке. Такие упражнения включают в себя ролевые игры, дискуссии, игры и другие упражнения, которые помогают студентам развивать свои навыки общения на русском языке.

4. Тренинговые технологии могут создать положительный опыт обучения на занятиях по русскому языку. Благодаря использованию интерактивных методик и игр студенты могут получить удовольствие от процесса обучения, что способствует более глубокому пониманию и освоению языка.

5. Тренинги должны включать в себя постоянный мониторинг прогресса студентов. Это позволяет тренеру убедиться, что студенты успешно осваивают язык, применяют новые навыки и умения на практике. Также мониторинг помогает вовремя корректировать методики, если что-то не работает, и создавать наиболее эффективную методику для каждой группы и каждого ученика.

Среди методов, используемых в тренингах РКИ, можно выделить:

1. Ролевые игры и деловые игры – это упражнения, в которых участники играют роли и имеют возможность практиковать определенные умения и навыки.

Например, участники могут играть роли продавца и покупателя, обсуждать условия договора, оформлять заказы и т. д.

2. Имитационные упражнения – это практические задания, в которых участники имитируют реальные ситуации и обращаются к стандартным словам и выражениям для того, чтобы оперативно и эффективно решать задачи. Например, участники могут практиковать диалог на темы «Бронирование гостиничного номера», «Приём пациента в больнице», «Покупка товаров в магазине одежды» и др., используя стандартные выражения.

3. Работа с текстами и аудиоматериалами – это метод, позволяющий участникам улучшить свои навыки понимания и реагирования на тексты и аудиоматериалы на русском языке. Например, участники могут изучать тексты о российской культуре, политическом устройстве, истории, экономике и т. д.

4. Игры и упражнения на развитие лексики и грамматики – это метод, направленный на развитие словарного запаса и грамматических навыков. Например, участники могут играть в «Сканворды», «Кроссворды», «Счет на ходу» и другие игры, использующие лексический и грамматический материал.

5. Самоанализ и обратная связь – это метод, позволяющий участникам оценивать свой уровень владения русским языком и получать обратную связь от преподавателя и других участников. Например, участники могут записывать свои выступления и анализировать их с помощью преподавателя.

Стоит отметить, что, как любая технология в обучении, тренинг является, бесспорно, одной из самых продуктивных технологий в области эффективной коммуникации. Авторы статьи выделяют, на их взгляд, сильные стороны тренинга в обучении русскому как иностранному: практическая ориентированность – тренинги предоставляют возможность практиковать реальные ситуации общения на русском языке, что помогает учащимся развивать коммуникативные навыки; интерактивность: тренинги дают возможность для обмена мнениями и опытом между учениками и тренером, что создает взаимодействие между участниками и повышает мотивацию к обучению; гибкость – тренинги могут быть адаптированы к различным уровням владения языком и разнообразным потребностям учеников; эффективность – тренинги дают возможность интенсивно работать над улучшением языковых навыков в короткий промежуток времени; индивидуальный подход – тренинги позволяют разработать индивидуальную стратегию обучения для каждого ученика в зависимости от его потребностей и уровня владения языком.

Однако следует обратить внимание и на слабые стороны тренинга в обучении русскому как иностранному, к ним относятся: ограниченный объем знаний – тренинги часто ограничены определенной тематикой и не могут охватить широкий спектр тем и задач; отсутствие индивидуального обучения – тренинги могут не соответствовать потребностям отдельных учеников, которые нуждаются в индивидуальной работе; необходимость доступа к компьютеру/Интернету – тренинги, которые используют интернет-технологии, могут быть недоступны для тех, у кого нет возможности работы с компьютером или Интернетом; неэффективность для определенных типов личности – некоторые ученики могут предпочитать обучение в более традиционных форматах (например, лекции), а не в формате тренинга; ограничение времени – на тренингах может не хватать времени для глубокого анализа или обсуждения темы.

Тренинг относится к одной из активных форм обучения, и, на наш взгляд, применение тренинга на занятиях по РКИ будет способствовать улучшению коммуникативных навыков и изучения русского языка как иностранного; повышению мотивации и вовлеченности студентов в процесс обучения, так как тренинги создают интерактивную и динамичную обучающую среду; развитию критического и творческого мышления у студентов [10]. Вместе с тем стоит обратить внимание на то, что существуют определенные ограничения в использовании тренинговых технологий на занятиях РКИ [11]: во-первых, требуется большой объем времени для планирования и подготовки занятий, во-вторых, необходимы определенные технические возможности для проведения онлайн-тренингов, в-третьих, не все студенты обладают одинаковым уровнем языковой подготовки, и некоторые могут испытывать трудности с пониманием материала.

В целом использование тренинговых технологий на занятиях РКИ имеет множество возможностей, но также является вызовом для преподавателей. Однако развитие возможностей дистанционного обучения и появление новых технологий помогает преодолеть эти ограничения и повысить эффективность обучения. Дальнейшей перспективой использования активного применения тренинга на занятиях с иностранными учащимися авторы статьи видят в увеличении и улучшении доступности образования в сети Интернет, в развитии дистанционного обучения (которое удобно не только для студентов, но и для преподавателей), в возможности проведения онлайн-тренингов на различных языках и для студентов разных стран.

Таким образом, тренинг на занятиях РКИ представляет собой динамичный и интерактивный метод обучения, который главным образом устремлен на развитие коммуникативных навыков и улучшение устной речи. Благодаря креативному подходу и возможности индивидуализации того или иного занятия тренинг на занятиях по РКИ выступает эффективным методом обучения, который может помочь студентам быстрее выйти на желаемый языковый уровень.

Следовательно, поставленная авторами цель в начале исследования достигнута. Авторы показали, что изучение принципов и особенностей тренинговых технологий, выявление их преимуществ и недостатков, определение эффективности их применения на занятиях по РКИ позволит разработать более гибкие и адаптивные методики, учитывающие потребности и разнообразную культурную и языковую среду учащихся РКИ. Задачи, поставленные авторами в статье, также были решены в ходе данного исследования. Авторы определили, что введение тренингов в образовательный процесс позволяет создать более инновационные, интерактивные и учебно-познавательные среды для студентов-иностранцев, что, в свою очередь, может способствовать более эффективному изучению русского языка и более быстрой адаптации в стране пребывания. По мнению авторов, материалы статьи вызовут интерес у преподавателей РКИ, работающих над улучшением методик обучения РКИ и созданием более эффективной и динамичной учебной среды для студентов-иностранцев.

Библиографический список

1. Захарова Г.И. *Теория и методика психологического тренинга*. Челябинск: Издательство ЮУГУ, 2008.
2. Алексеева Е.М., Донецкая О.И. Модуль «Коммуникативный тренинг»: апробация на занятиях иностранного языка в высшей школе. *Иностранные языки в современном мире*: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Казань: Издательство Казанского федерального университета, 2016: 15–20.
3. Выготский Л.С. *Развитие высших психологических функций*. Москва: АПН РСФСР, 1960.
4. Беленкова Н.М. Использование технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку для специальных целей. *Вестник государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2015; № 2: 47–53.
5. Домбровская М.А. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку: коммуникативные упражнения и их роль. *Бизнес и дизайн-ревью*. 2016; № 3: 14–26.
6. Сидоров С.В. Тренинг как форма активного обучения. *Сайт педагога-исследователя*. Available at: http://si-sv.com/publ/14–1-0–387
7. Барышникова Е.Н., Трифонова Г.Н. Симулятивные тренинги на уроке РКИ (уровень В2). *Русский язык за рубежом*. 2020; № 2 (279): 42–47.
8. Конышева А.В. *Игровой метод в обучении иностранному языку*. Санкт-Петербург: Издательство «Каро», 2008.
9. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
10. Романова Л.Л. Тренинг как инструмент формирования гибких навыков у студентов вуза. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2023; № 2: 17–29.
11. Борзова Т.А. Тренинг как технология активного обучения эффективной коммуникации студентов вуза. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета*. 2023; Т. 15, № 1 (65): 168–181.

References

1. Zaharova G.I. *Teoriya i metodika psihologicheskogo treninga*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo YuUGU, 2008.
2. Alekseeva E.M., Doneckaya O.I. Modul' «Kommunikativnyj trening»: aprobaciya na zanyatiyah inostrannogo yazyka v vysshej shkole. *Inostrannye yazyki v sovremennom mire*: sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo federal'nogo universiteta, 2016: 15-20.
3. Vygotskij L.S. *Razvitie vysshih psihologicheskih funkcij*. Moskva: APN RSFSR, 1960.
4. Belenkova N.M. Ispol'zovanie tehnologii kommunikativnogo treninga v obuchenii inostrannomu yazyku dlya special'nyh celej. *Vestnik gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2015; № 2: 47-53.
5. Dombrovskaya M.A. Kommunikativnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku: kommunikativnye uprazhneniya i ih rol'. *Biznes i dizajn-rev'yu*. 2016; № 3: 14-26.
6. Sidorov S.V. Trening kak forma aktivnogo obucheniya. *Sajt pedagoga-issledovatelya*. Available at: http://si-sv.com/publ/14-1-0-387
7. Baryshnikova E.N., Trifonova G.N. Simulyativnye treningi na uroke RKI (uroven' V2). *Russkij yazyk za rubezhom*. 2020; № 2 (279): 42-47.
8. Konysheva A.V. *Igrovoj metod v obuchenii inostrannomu yazyku*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Karo», 2008.
9. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
10. Romanova L.L. Trening kak instrument formirovaniya gibkih navykov u studentov vuza. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal "Koncept"*. 2023; № 2: 17-29.
11. Borzova T.A. Trening kak tehnologiya aktivnogo obucheniya `effektivnoj kommunikacii studentov vuza. *Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; T. 15, № 1 (65): 168-181.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-160-162

Burakova I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, Zheleznovodsk Branch of Stavropol State Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: BIS-mgus@yandex.ru*

GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A TOOL TO INCREASE THE MOTIVATION OF STUDENTS. The article discusses the influence of gamification of the educational process on motivation of students. Gamification of the educational process can increase the level of involvement of students, similar to what computer games can give, improve their specific skills and optimize their learning. The task of this article is to study the use of gamification as a means of increasing the motivation of teaching older adolescents. In order to identify the influence of gamification on motivation of learning, an experimental study was conducted in which students aged 15-17 years (students of junior courses of secondary vocational education of the branch of the SSPI in the city of Zheleznovodsk and students of grades 10-11 of the MBOU "Lyceum of Cossacks named after A.F. Dyakov" in Zheleznovodsk) took part. A diagnosis of the motivation of students is carried out.

Key words: **digitalization, gamification, information technology, motivation, competencies**

И.С. Буракова, *канд. пед. наук, доц., филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» в г. Железноводске, г. Железноводск, E-mail: BIS-mgus@yandex.ru*

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются вопросы влияния геймификации образовательного процесса на мотивацию обучающихся. Геймификация образовательного процесса может повысить уровень вовлеченности обучающихся, аналогичный тому, что могут давать компьютерные игры, улучшить их конкретные навыки и оптимизировать их обучение. Целью настоящей статьи является изучение применения геймификации как средства повышение мотивации обучения старших подростков. С целью выявления влияния геймификации на мотивацию обучения было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие обучающиеся в возрасте 15–17 лет (студенты младших курсов среднего профессионального образования (СПО) филиала СГПИ в городе Железноводске и обучающиеся 10–11 классов МБОУ «Лицей казачества им. А.Ф. Дьякова» г. Железноводска). Была проведена диагностика мотивации обучающихся.

Ключевые слова: **цифровизация, геймификация, информационные технологии, мотивация, компетенции**

Цифровая трансформация общества сделала доступными цифровые устройства, что позволяет широко включать их в современную образовательную среду. Актуальность исследования обусловлена проникновением технологий геймификации в образовательный процесс. Применение игровых технологий с внедрением цифровых устройств в практику обучения сделало геймификацию актуальным способом решения задач, возникающих перед педагогом. Единого решения вопросов геймификации для образовательных задач не существует, а творческая составляющая и доступные технологии позволяют создавать уникальные решения. Цель, реализуемая в образовательной задаче, всегда уникальна, так как имеет особенности, характерные для конкретных условий. Качественное решение по внедрению игровых технологий всегда будет оригинальным. Так как в практике всегда встречаются разные по уровню коллективы обучающихся, и внешние условия полностью неповторимы, геймификация всегда представляет собой оригинальное решение, созданное преподавателем. Геймификация широко используется в образовательной среде и практике преподавания для повышения вовлеченности и мотивации обучающихся за счет использования игровых элементов.

Целью данной работы является изучение применения геймификации как средства повышение мотивации обучения старших подростков. Для реализации цели исследования предполагается решение следующих задач: выявить на основе анализа психолого-педагогической литературы возможности применения геймификации в образовательном процессе; провести экспериментальное исследование, касающееся выявления влияния применения образовательных веб-квестов на мотивацию старших подростков; обобщить полученные результаты исследования. Научная новизна работы определяется исследованием воздействия применения цикла образовательных веб-квестов на мотивацию старших подростков. Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть применены в образовательном процессе общеобразовательных школ и учреждений профессионального образования для повышения мотивации старших подростков.

Теоретическую базу исследования составляют работы ведущих ученых, посвященные вопросам:

– влияния в образовательном контексте геймификации на повышение вовлеченности обучающихся (Р.С. Альзавайер, И. Блум, С.Б. Велединская, М.Ю. Дорофеева, Е.С. Козина, А.В. Мельничук, О.В. Орлова и др.);

– получения знаний, формирования навыков и умений сотрудничества (Е.В. Богданова, В.Н. Титова, А.В. Ребров, А.Ю. Черкасов, Н.В. Тунёва, А.М. Тода, П.Х. Валле и др.);

– разработке образовательных игр (Э. Биддис, М.В. Дворкова, Е.А. Куренкова, М.А., Дж.М. Лейместер, М. Питерсон и др.).

Геймификация («игрофикация», или «геймизация») – это применение игровых элементов в неигровых контекстах. Было обнаружено, что процесс геймификации повышает уровень вовлеченности, мотивирует участие и улучшает результаты деятельности. Основное внимание в исследованиях геймификации уделялось пониманию того, как это может улучшить процесс обучения.

Перед педагогом, как и прежде, возникает множество проблем, которые нужно решать на практике. На текущем этапе проникновения цифровых технологий для качественного обучения важно, чтобы процесс обучения был выстроен с учетом инновационных технологий. Психолого-педагогические условия для этого можно создавать по-разному, но наиболее интересным будет применение концепции геймификации. Формирование метанавыков и компетенций у обучающихся может достигаться при помощи внедрения элементов геймификации, а доступная для понимания механика применения выгодно сочетается с все более глубоким проникновением цифровых технологий в образование. Применение элементов геймификации в учебном процессе позволяет:

– отделить долгосрочные цели от краткосрочных с осознанием их полезности;

– привлекать внимание обучающихся, удерживать их внимание;

– создавать системы выигрышей и рисков, в системе ценностей обучающихся;

– формировать системы заданий доступной сложности;

– создать игровые ситуации, целенаправленно формирующие навыки из предметной области, закрепляющие возникающие умения и знания.

Сегодня геймификация учебного процесса становится опорой, позволяющей педагогу создавать инновации в образовании и оказывать то влияние на развитие необходимых компетенций, которого требует время. Формирование современного цифрового пространства обучения невозможно без именно этой технологии. Она является одним из главных инструментов развития личности человека, а также ресурсом, который поможет найти ответы и помочь решать задачи экономики, бизнеса.

Создаваемая с помощью геймификации персонализированная среда обучения, сконструированная с применением современных программных средств и реализующая лучшие игровые практики, позволит обучащимся решать стратегические задачи обучения разными способами. Эта особенность формирует важный навык вариативности применения знаний и умений.

Геймификацию не стоит путать с играми или упрощать до игровых подходов к образовательному процессу, игра обычно определяется как «физическая или умственная активность или соревнование, в котором есть правила и которым люди занимаются для удовольствия». В отличие от игр концепция геймификации предполагает реализацию обучения через моделирование процессов реального мира в цифровом формате.

В настоящее время геймификация понимается как:

– «адаптация и повсеместное использование (видео)игр в повседневной жизни» [1];

– «применение игровых методик в неигровых ситуациях» [2];

– «применение элементов дизайна игры в неигровом контексте» [3];

– «применение элементов игры и техник дизайна игры в неигровых контекстах» [4].

Эти определения с различными концепциями игрового дизайна или техниками игрового дизайна иллюстрируют, что успешная геймификация – это не просто применение игровых элементов или игровой механики, а, скорее, более целостный подход к игровому мышлению. В области образования игровое мышление означает решение проблем с помощью игровых концепций, рассмотрение того, как можно мотивировать обучающихся, создавая интересные условия обучения (например, правила, очки, немедленная обратная связь, веб-квесты, уровни, аватары, награды, знаки достижений и т. д.).

Профессор Кевин Вербах в своей работе утверждает, что «смысл геймификации в этом случае заключается в том, что возникает возможность заново использовать эти элементы при создании новых, не имеющих прямого отношения к играм продуктов» [5, с. 24].

Геймификация не является ни игрой, ни теорией игр или ролевой симуляцией. Сущностью это технологии является заимствование из игры определенных структурных компонентов – правил достижения цели и понятия достижимой конкретной цели, а также правил прохождения игрового пути, с помощью которых и удается удерживать внутреннюю мотивацию обучающихся при выполнении образовательной задачи.

Геймификация образования – это стратегия для создания глубинного интереса у обучающихся путем включения игровых элементов во всю образовательную среду. Целью является создать такую заинтересованность в образовательном процессе, которую обычно обеспечивают игры. При этом внедрение в образовательную практику геймификации обеспечивает развитие целевых способностей за счет поставленных задач, стимулирует изменения в поведении обучающихся, оптимизирует весь процесс обучения и повышает уровень социализации.

Анализ источников показал, что не существует устоявшегося определения того, что такое «геймификация». В своей работе придерживаемся определения геймификации, данное Т.П. Ворониной и рассматриваем ее как «способ решения реальных проблем посредством игровых методов» [6].

В последние годы растет интерес к геймификации, определяемой как использование игровой механики и правил в неигровых контекстах.

В научной среде сложилось обоснованное мнение о том, что подход к обучению с применением игровых технологий облегчает решение учебно-образовательных задач. Учебный процесс происходит в более непринужденной и ориентированной на обратную связь модели взаимодействия «педагог – ученик». Начиная с детского возраста, склонность к играм вовлекает индивида в процесс обмена и потребления информации, этот же механизм можно использовать не только по отношению к детям, но и взрослым, адаптируя его под уровень развития личности.

В качестве причин эффективности геймификации среды обучения педагоги выделяют, прежде всего, механизм формирования практического опыта решения проблемных задач. Это происходит за счет активного характера учебного игрового процесса, а широкий спектр вызываемых эмоций дополнительно помогает закреплять учебный материал. Правильно выбранные игровые механики требуют от участников применения полученного ранее опыта, так как результаты прямо будут зависеть от способности восстановить в памяти необходимый учебный материал. А быстрая обратная связь, доступная при применении цифровых технологий, позволяет обучающимся проверять гипотезы в режиме реального времени, игровые механики подходят для рефлексии и саморефлексии. Явно заданная система уровней увлекает в процессе достижения результата. Кроме этого, в зависимости от того, как сформулированы правила игры и заданий, с помощью игры можно решать задачи формирования логического и критического мышления, креативного мышления, полноценной социально-адаптированной личности.

Кроме того, геймификация поддерживает педагогические принципы, такие как:

– индивидуализация: уровень игры подбирается с учетом способностей игрока;

– обратная связь: немедленная и контекстуализированная обратная связь предоставляется во время игровой сессии;

– активное обучение: игра вовлекает игрока в активное открытие;

– мотивация: игроки вовлечены в достижение цели;

– социализация: игра часто многопользовательская или социальная;

– оценка: игрок может оценить приобретенные знания или навыки вместе с другими игроками [7].

Мотивация является решающим фактором поведения обучающихся в процессе обучения и играет ключевую роль в концепции геймификации, способствуя этому с помощью конкретных механизмов и элементов. В своей работе Т.О. Гордеева пишет: «Мотивация учебной деятельности представляет собой сложную динамическую систему, включающую иерархию внутренних и внешних мотивов, учебные цели и намерения, способы реагирования на трудности и неудачи, возникающие в процессе обучения, а также ожидания и представления, касающиеся оценки собственного потенциала и собственных достижений, успехов и неудач» [8, с. 33].

Включение игровых элементов в образование является возможным способом внешней мотивации обучающихся до тех пор, пока они не разовьют внутреннюю приверженность обучению. Поскольку внутренняя мотивация характеризуется внутренним желанием обучающегося выполнить задание и может быть вознаграждена только личным удовлетворением, то, следовательно, мотивация вытекает из отношения к теме, их целей и задач обучения, их эмоций и амбиций.

Сотрудничество, которое возникает в результате геймификации, не только позволяет работать в команде и получать опыт значимости для других, но и способствует обучающимся справляться с трудностями, которые они в противном случае не смогли бы преодолеть самостоятельно, что может привести к появлению чувства компетентности. Конкуренция может вызвать социальное давление с целью повышения уровня вовлеченности обучающихся и оказать конструктивное влияние на участие в процессе обучения, однако она также может либо усилить, либо подорвать внутреннюю мотивацию. В научной среде озвучивается мнение о том, что геймификация образования является полезной не только для обучающихся, но и для педагога: первые проще усваивают учебный материал, а второму легче мотивировать подопечных [9; 10; 11].

С целью выявления влияния геймификации на мотивацию обучения было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие подростки (обучающиеся младших курсов СПО филиала СГПИ в городе Железноводске и обучающиеся 10–11 классов МБОУ «Лицей казачества им. А.Ф. Дьякова» г. Железноводск), всего в эксперименте приняли участие 114 человек в возрасте 15–17 лет:

– контрольная группа – 33 студента СПО гуманитарного факультета филиала СГПИ в г. Железноводске и 24 обучающихся МБОУ «Лицей казачества имени А.Ф. Дьякова» г. Железноводска (всего 57 человек);

– экспериментальная группа – 38 обучающихся гуманитарного факультета филиала СГПИ в г. Железноводске и 22 обучающихся МБОУ «Лицей казачества имени А.Ф. Дьякова» г. Железноводска (всего 60 человек).

В ходе экспериментального исследования проводилась комплексная диагностика мотивации обучающихся на основе методики изучения мотивации учения подростков М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой; методики «Изучение учебной мотивации». М.Р. Гинзбурга; методики диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса, методики диагностики мотивации избегания неудачи Т. Элерса.

Полученные результаты и их анализ представлен в табл. 1, 2.

Таблица 1

Данные исследования по выявлению стремления подростка к достижению успеха или недопущение неудачи в учебе

Экспериментальная группа(n=60)			Контрольная группа (n=57)		
Стремление к достижению успеха	19 чел.	31,7%	Стремление к достижению успеха	22 чел.	38,6%
Недопущение неудачи	41 чел.	68,3%	Недопущение неудачи	35 чел.	61,4%

Мотивированный к достижению успеха обучающийся – это ученик, «который хочет достичь цели и который готов вкладывать время и усилия в достижение этой цели». Поскольку внутренняя мотивация характеризуется внутренним желанием обучающегося выполнить задание и может быть вознаграждена только личным удовлетворением, она, таким образом, зависит от обучающихся и их отношения к теме, их целей и задач обучения, их эмоций и амбиций [12; 13].

Следовательно, достижение успеха можно отнести к положительным мотивам поведения человека. Обучающиеся, у которых сформирован паттерн избегания неудач, в основном малоинициативные. Диагностика показала, что большая часть участников эксперимента ориентирована на отсутствие неудач в учебной деятельности.

Анализ структуры ведущих мотивов учебной деятельности подростков представлен в табл. 2.

Таблица 2

Анализ результатов исследования ведущих мотивов

Шкала	Экспериментальная группа(n=60)		Контрольная группа (n=57)	
Позиционный	9 чел.	15,0%	10 чел.	17,5%
Учебный	31 чел.	51,7%	24 чел.	42,1%
Игровой	4 чел.	6,7%	6 чел.	10,5%
Социальный	6 чел.	10,0%	7 чел.	12,3%
Получение отметки	5 чел.	8,3%	5 чел.	8,8%
Внешний	5 чел.	8,3%	5 чел.	8,8%

В обеих группах доминирует учебный мотив (51,7% и 42,5%), связанный как с содержанием, так и с процессом выполнения учебной деятельности. Участники эксперимента проявляют интерес к самостоятельному изучению материала, получению новых знаний, освоению методов научного познания, пониманию принципов саморегуляции и рационализации учебной деятельности.

Следующий по значимости мотив – позиционный – он наблюдается у 15,0% и 17,5% обучающихся экспериментальной и контрольной групп соответственно. Его проявлением выступает стремление индивида занимать определенную позицию в коллективе. При этом целью являются авторитет и одобрение окружающих.

Третий мотив – социальный (10% и 12,3%). Проявляется в желании быть полезным обществу через получение знаний. Ответственность, социальная необходимость – его основные причины [14].

На первом этапе исследования было установлена равная для участников выраженность внешних и внутренних мотивов, присутствует и избегание неудачных результатов, и стремление к успеху в учебной деятельности. Сотрудничество

и взаимная поддержка обладают потенциалом для развития чувства товарищества, тем самым усиливая внутреннюю мотивацию.

Данные, полученные в ходе констатирующего исследования, позволяют оценить уровень сформированности мотивации к обучению среди старших подростков – участников исследования как недостаточный. Такая проблема может иметь несколько причин, они, в частности, включают: низкий интерес к учебе, неправильно подобранные педагогами неактуальные методики обучения или, наоборот, современные подходы, которые, однако, нереализуемы в имеющихся на практике условиях. Из этого следует, что необходимо включать в образовательный процесс современные технологии, направленные на формирование учебной мотивации.

Для определения влияния геймификации на мотивацию обучения подростков в экспериментальной группе в образовательный процесс был включен цикл образовательных веб-квестов. В образовательных веб-квестах есть привлекательный для подростка элемент схожести с компьютерной игрой. Возможность совершать выбор и видеть изменения в ходе сюжета веб-квеста также располагает подростков к такому формату обучения. Цикл веб-квестов проводился во внеурочное время, всего было проведено 10 образовательных веб-квестов. Образовательный веб-квест должен быть с четкими целями: способствовать получению удовлетворения от обучения и, следовательно, академической успеваемости, повышению мотивации обучающихся, которым он адресован, и развитию важных навыков, связанных с лидерскими качествами, командной работой, критическими способностями и коммуникацией.

Контрольная диагностика показала положительную динамику в изменениях мотивации обучающихся в экспериментальной группе. Анализ структуры ведущих мотивов выявил, что в экспериментальной группе уменьшилось количество подростков с внешним ведущим мотивом учебной деятельности, но выросло количество подростков, у которых ведущими мотивами обучения стали социальный и учебный.

Исследовав итоговые результаты, полученные после пройденного цикла образовательных веб-квестов, можно говорить о явном преобладании внутренних мотивов над внешними, о стремлении к успеху в учебной деятельности и реализации учебных мотивов в поведении, изменений в контрольной группе не зафиксировано. Таким образом, применение цикла образовательных веб-квестов оказало влияние на мотивацию обучения подростков, в экспериментальной группе определена положительная динамика.

При проведении повторной диагностики студентам СПО гуманитарного факультета филиала «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске было предложено пройти анкетирование, анкета позволяла выявить мотивационно-ценностное отношение будущих педагогов к использованию элементов геймификации в образовательном процессе:

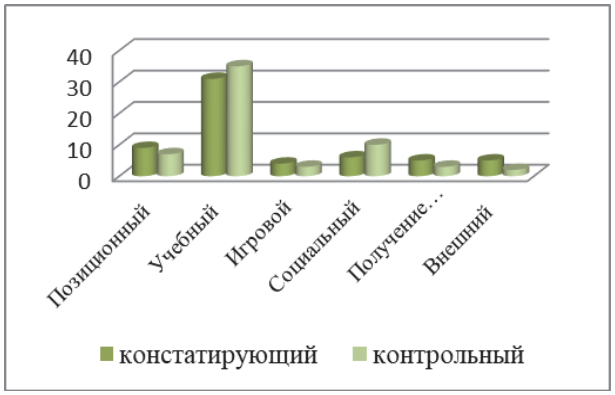


Рис. 1. Результаты диагностики структуры ведущих мотивов обучающихся (экспериментальная группа)

– 57,9% опрошенных студентов при прохождении практики в школе хотели бы использовать элементы геймификации, 40% ответили отрицательно;

– 68,4% студентов отметили возможность работать в команде, 55% назвали формирование коммуникативных навыков;

– 60,5% студентам экспериментальной группы понравились легенды веб-квестов, персонажи, а также инструменты поиска материалов;

– 52,6% студентов отметили свою заинтересованность отдельными темами по предметам, включенным в цикл образовательных веб-квестов.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что геймификация является эффективным методом обучения в цифровой среде, от грамотного использования данного метода зависит отношение современного обучающегося к процессу обучения. Результаты контрольной диагностики показали, что в экспериментальной группе, где проводились образовательные веб-квесты, преобладают внутренние мотивы над внешними, стремление к успеху в учебной деятельности и реализации учебных мотивов в поведении, то есть применение элементов геймификации в образовательном процессе повышает мотивацию обучающихся. Результаты данного исследования позволяют говорить о необходимости более детального анализа дидактического и методического потенциала геймификации как метода обучения, который способствует развитию самостоятельности, самообразованию обучающихся, повышает внутреннюю мотивацию к обучению.

Библиографический список

1. Акчелов Е.О. Новый подход к геймификации в образовании. *Векторы благополучия: экономика и социум.* 2019; № 1 (32):117–132.
2. Гимельштейн Е.А., Годван Д.Ф., Стецкая Д.В. Применение инструментов геймификации в образовании. *Бизнес-образование в экономике знаний.* 2020; № 3 (17): 32–34.
3. Дахин А.Н. Педагогика геймификации. *Вестник педагогических инноваций.* 2021; № 3 (63): 27–35.
4. Уфельманн В.Д., Кохова И.В., Белогруд И.Н. Факторный подход к использованию инструментов геймификации. *Научное обозрение: теория и практика.* 2019; Т. 9, № 6 (62): 875–880.
5. Вербах К. *Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса.* Перевод с английского А. Кардаш. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
6. Воронина Т.П., Кашицин О.П., Молчанова В.П. *Образование в эпоху новых информационных технологий.* Москва: Просвещение, 2016.
7. Ковшова Ю.Н., Яровая Е.А. От дидактической игры к обучающей геймификации. *Вестник педагогических инноваций.* 2021; № 3 (63): 105–119.
8. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации. *Сибирский психологический журнал.* 2016; № 62: 38–53.
9. Вяткина Г.Я. Применение инновационных образовательных технологий как необходимое условие повышения качества обучения. *Проблемы современной аграрной науки:* материалы Международной научной конференции. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2020: 416–420.
10. Биджиева С.Х., Урусова Ф.А.-А. Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2020; № 4. Available at: https://mirnauki.com/PDF/34PDMN420.pdf
11. Болтышев М.Г. Геймификация цифрового обучения: актуальные проблемы. *Информатика и образование.* 2022; № 37 (3). Available at: https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-3-28-34
12. Сайлер М., Хомнер Л. Геймификация обучения: метаанализ. *Издание по педагогической психологии.* 2020; № 32: 77–112. Available at: https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w
13. Татаринов К.А. Геймификация в обучении студентов. *БГЖ.* 2019; № 1 (26). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-studentov
14. Широколобова А.Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2022; Т. 19, № 1. Available at: https://doi.Org/10.17673/vsgtu-pps.2022.1.1

References

1. Akchelov E.O. Novyj podhod k gejmifikacii v obrazovanii. *Vektory blagopoluchiya: `ekonomika i socium.* 2019; № 1 (32):117-132.
2. Gimel'shtejn E.A., Godvan D.F., Steckaya D.V. Primenenie instrumentov gejmifikacii v obrazovanii. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij.* 2020; № 3 (17): 32-34.
3. Dahin A.N. Pedagogika gejmifikacii. *Vestnik pedagogicheskih innovacij.* 2021; № 3 (63): 27-35.
4. Ufel'mann V.D., Kohova I.V., Belogrud I.N. Faktornyj podhod k ispol'zovaniyu instrumentov gejmifikacii. *Nauchnoe obozrenie: teoriya i praktika.* 2019; T. 9, № 6 (62): 875-880.
5. Verbah K. *Vovlekaj i vlastvuj. Igrovoe myshlenie na sluzhbe biznesa.* Perevod s anglijskogo A. Kardash. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2015.
6. Voronina T.P., Kashicin O.P., Molchanova V.P. *Obrazovanie v `epohu novyh informacionnyh tehnologij.* Moskva: Prosveschenie, 2016.
7. Kovshova Yu.N., Yarovaya E.A. Ot didakticheskoj igry k obuchayuschej gejmifikacii. *Vestnik pedagogicheskih innovacij.* 2021; № 3 (63): 105-119.
8. Gordeeva T.O. Motivaciya: novye podhody, diagnostika, prakticheskie rekomendacii. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal.* 2016; № 62: 38-53.
9. Vyatkina G.Ya. Primenenie innovacionnyh obrazovatel'nyh tehnologij kak neobhodimoe uslovie povysheniya kachestva obucheniya. *Problemy sovremennoj agrarnoj nauki:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2020: 416-420.
10. Bidzhieva S.H., Urusova F.A.-A. Gejmifikaciya obrazovaniya: problemy ispol'zovaniya i perspektivy razvitiya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2020; № 4. Available at: https://mirnauki.com/PDF/34PDMN420.pdf
11. Boltyshev M.G. Gejmifikaciya cifrovogo obucheniya: aktual'nye problemy. *Informatika i obrazovanie.* 2022; № 37 (3). Available at: https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-3-28-34
12. Sajler M., Homner L. Gejmifikaciya obucheniya: metaanaliz. *Izdanie po pedagogicheskoj psihologii.* 2020; № 32: 77-112. Available at: https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w
13. Tatarinov K.A. Gejmifikaciya v obuchenii studentov. *BGZh.* 2019; № 1 (26). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-studentov
14. Shirokolobova A.G. Gejmifikaciya v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022; T. 19, № 1. Available at: https://doi.Org/10.17673/vsgtu-pps.2022.1.1

Статья поступила в редакцию 17.05.23

УДК 37.013.75 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-163-165

Akhmedova E.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of General and Mathematical Psychology, OCHU VO "Moscow International Academy" (Moscow, Russia), E-mail: akhmedova@mmamos.ru*
Tsebro G.O., *MA student, OCHU VO "Moscow International Academy" (Moscow, Russia), E-mail: akhmedova@mmamos.ru*

CYBERBULLYING AS A SOCIAL PHENOMENON OF AGGRESSION IN THE INTERNET SPACE. Communicative activity in the Internet space, a variety of forums, social networks, chats, contributes to the satisfaction of various human needs, including such needs as communication, self-identification, self-affirmation. The absence of territorial barriers on the Internet changes the idea of geographical space, possible anonymity makes social boundaries more blurred. The emotional aspect comes to the fore. Cyberbullying as a phenomenon occupies an important place in the public consciousness. Today, the development of modern technologies, on the one hand, provides a unique opportunity for "virtual communication" to take place, on the other hand, increases the scale of the problem of bullying, which has turned into cyberbullying. Thus, a new environment is emerging in which, despite the possible anonymity, the model of harassment itself is changing in the Internet space and many psychological phenomena acquire a new color and sound. The article is devoted to the current topic of the spread of cyberbullying as a phenomenon of social communication in the Internet space.

Key words: **cyberbullying, Internet harassment, harassment**

Э.М. Ахмедова*, канд. пед. наук, доц., ОЧУ ВО «Московская международная академия», г. Москва, E-mail: akhmedova@mmamos.ru*
Г.О. Цебро*, магистрант, ОЧУ ВО «Московская международная академия», г. Москва, E-mail: akhmedova@mmamos.ru*

КИБЕРБУЛЛИНГ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Коммуникативная деятельность в интернет-пространстве, многообразие форумов, социальных сетей, чатов способствует удовлетворению различных потребностей человека, включая такую, как общение, самоидентификация, самоутверждение. Отсутствие территориальных преград в сети Интернет меняет представление о географическом пространстве, возможная анонимность делает более размытыми социальные границы. На сегодняшний день развитие современных технологий, с одной стороны, дает уникальную возможность состояться «виртуальному общению», с дугой стороны, увеличивает масштаб проблемы буллинга, перешедшего в кибербуллинг. Статья посвящена актуальной в настоящее время теме распространения кибербуллинга как явления социального общения в интернет-пространстве.

Ключевые слова: **кибербуллинг, интернет преследование, травля**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что в настоящее время кибербуллинг как социальное явление становится все более распространенным. Это может иметь серьезные и долгосрочные последствия для психического здоровья и благополучия человека, включая тревогу, депрессию и низкую самооценку. В тяжелых случаях кибербуллинг может привести к членовредительству, самоубийству и другим формам физического вреда [1–7].

Кибербуллинг может принимать самые разные формы, включая текстовые сообщения, электронные письма, сообщения в социальных сетях и онлайн-форумы.

Цель данной статьи заключается в исследовании социальных особенностей явления кибербуллинг, в его систематизации и выявлении последствий социального взаимодействия, вовлечения в кибербуллинг.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– выявить определенные психологические характеристики (склонности) лиц в вовлечение в кибербуллинг, рассмотреть теоретические основы данной проблематики, а именно – социальный феномен – кибербуллинг;

– рассмотреть возможные рекомендации по разработке эффективных вмешательств и профилактических программ, направленных на решение проблемы киберзапугивания и оказание помощи лицам, подвергающимся риску вовлечения в него, в развитии более позитивного и адаптивного поведения.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя анализ научной литературы по проблеме; совокупность психологических методов и методик, направленных на выявление значимых с точки зрения цели и задач данной работы характеристик человека; количественный анализ результатов с применением методов математической статистики для обработки эмпирических данных.

Научная новизна статьи заключается в систематизации видов кибербуллинга, выявлении общих характеристик коммуникативных и психологических особенностей участников кибербуллинга, а также в анализе кибербуллинга с точки зрения виктимности личности.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах и видах кибербуллинга и его последствий. Практическая значимость представлена через определение специфических психологических характеристик, возможное применение профилактических мероприятий для ограничения негативных последствий вовлеченности в кибербуллинг.

По мере того, как технологии продолжают развиваться, и все больше и больше нашей жизни проводится в Интернете, распространенность кибербуллинга увеличивается, что делает его серьезной социальной проблемой, требующей внимания и действий [2, с. 69].

Одним из ключевых аспектов кибербуллинга как социального явления является его способность охватить большую и разнообразную аудиторию благодаря Интернету, а это означает, что кибербуллинг может происходить между людьми, которые, возможно, никогда не встречались лично.

Кибербуллинг является социальным явлением, и важно устранить основные причины кибербуллинга: социальные, культурные, экономические факторы. Например, исследования В.А. Емелина показали, что существует корреляция между кибербуллингом и такими факторами, как бедность, неудачи в учебе / на работе и отсутствие участия близких, способных оказать поддержку [3, с. 72].

Еще одним важным аспектом борьбы с кибербуллингом как социальным явлением является устранение эффекта свидетеля. Исследования О.Н. Фаблиновой показали, что во многих случаях люди, ставшие свидетелями кибербуллинга, вряд ли вмешаются и остановят такое поведение [4, с. 72]. Борьба с эффектом свидетеля требует обучения людей тому, как важно говорить и принимать меры, чтобы остановить кибербуллинг.

Е.Н. Нестеренко выделяет несколько видов кибербуллинга, каждый из которых имеет свои уникальные характеристики и эффекты. Эти типы кибербуллинга можно разделить на три категории: текстовые, графические и мультимедийные.

Текстовый кибербуллинг: этот тип кибербуллинга включает в себя использование текстового общения, такого как электронная почта, обмен мгновенными сообщениями и социальные сети, для запугивания других.

Кибербуллинг включает в себя использование изображений или видео для запугивания других; обмен смущающими или личными фотографиями, видео, создание и обмен мемами, фотошоп изображений, которые высмеивают других.

Мультимедийный кибербуллинг: этот тип включает использование различных форм технологий, таких как видео, изображения и аудио для запугивания других. Это может включать создание поддельных профилей или выдачу себя за других.

Исследование, проведенное Исследовательской компанией Mediascope, показало, что текстовый кибербуллинг является наиболее распространенной формой, затрагивающей более 50% всех пользователей [5, с. 14].

Исследование, проведенное D.W. Grigg, показало, что примерно каждый третий пользователь подвергался кибербуллингу на основе изображений [7, с. 151].

Исследование, проведенное Н.Н. Самсоновой, показало, что мультимедийный кибербуллинг может привести к значительному эмоциональному стрессу, приводящему к таким симптомам, как тревога и депрессия [4, с. 62].

Важно устранить основные причины кибербуллинга. Например, исследования В.А. Емелина показали, что существует корреляция между кибербуллингом и такими факторами, как бедность, неудачи на учебе/работе и отсутствие участия близких, способных оказать поддержку [3, с. 72]. Устранение этих основных причин может помочь снизить распространенность кибербуллинга и создать более безопасную онлайн-среду для всех людей.

Кибербуллинг трудно обнаружить, поскольку он часто происходит вне поля зрения неравнодушных людей, которые могут вмешиваться в традиционные ситуации издевательств. Анонимность и дистанция, обеспечиваемые технологиями, также могут облегчить агрессору участие в агрессивном поведении, поскольку он может испытывать большее чувство отстраненности от жертвы и последствий своих действий.

С точки зрения распределения ролей в кибербуллинге может участвовать большее количество участников, поскольку другим может быть легче присоединиться к травле или делиться и распространять оскорбительные сообщения или изображения. Это может привести к тому, что жертва почувствует себя еще более

изолированной и подавленной, поскольку она может чувствовать, что от издевательств нет спасения.

Важно отметить, что роли участников кибербуллинга могут меняться со временем. Жертва может стать агрессором, а свидетель – жертвой и так далее. Кроме того, во многих инцидентах кибербуллинга участвуют не только агрессор и жертва, поскольку другие могут также быть вовлечены в распространение слухов, поощрение издевательств или просто наблюдение и не предпринимать никаких действий.

Важно также понимать различные мотивы кибербуллинга, так как это может помочь разработать стратегии для предотвращения и устранения такого поведения. Некоторые распространенные мотивы кибербуллинга включают ревность, поиск внимания, возмездие и желание чувствовать себя сильным или контролирующим.

Например, исследование, проведенное С.Н. Макеевым., показало, что люди, которые занимаются кибербуллингом, часто мотивированы желанием чувствовать себя сильными или иметь контроль над другими. Это может включать запугивание лиц, которые воспринимаются как более слабые или более уязвимые, с целью установления контроля над ними.

Разница между жертвой традиционного буллинга и жертвой кибербуллинга может включать несколько факторов. Одно отличие состоит в том, что при традиционном издевательстве жертва часто физически присутствует и может выйти из ситуации, покинув ближайшее место. Напротив, кибербуллинг может преследовать жертву повсюду, поскольку жертва всегда имеет доступ к Интернету и технологиям.

Стоит отметить, что традиционное издевательство обычно включает в себя силовую динамику между агрессором и жертвой, при этом агрессор обладает большей физической или социальной властью. Напротив, кибербуллинг может осуществляться любым человеком, имеющим доступ к технологиям, независимо от его физического размера или социального статуса, что позволяет жертвам подвергаться издевательствам со стороны сверстников или даже анонимных лиц.

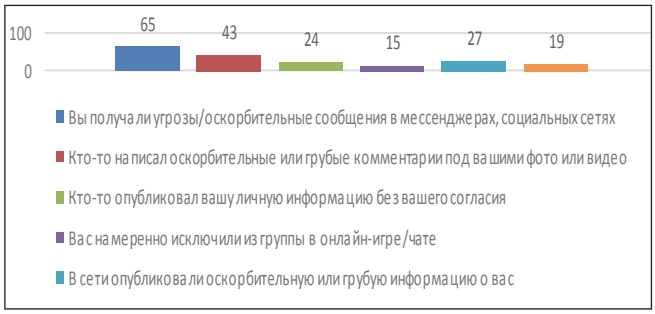


Рис. 1. Опыт кибервиктимизации (в %)

В соответствии с рис. 1, 65% испытуемых получали угрозы/оскорбительные сообщения в мессенджерах, социальных сетях; 43% хотя бы раз сталкивались с тем, что кто-то писал оскорбительные или грубые комментарии под их фото или видео; 24% испытуемых сталкивались с тем, что кто-то публиковал их личную информацию без их согласия; 15% намеренно исключали из группы в онлайн-игре/чате; 27% сталкивались с тем, что в сети публиковали оскорбительную или грубую информацию о них; 19% испытуемых сталкивались с тем, что кто-то публиковал оскорбительные фото или видео с их участием.

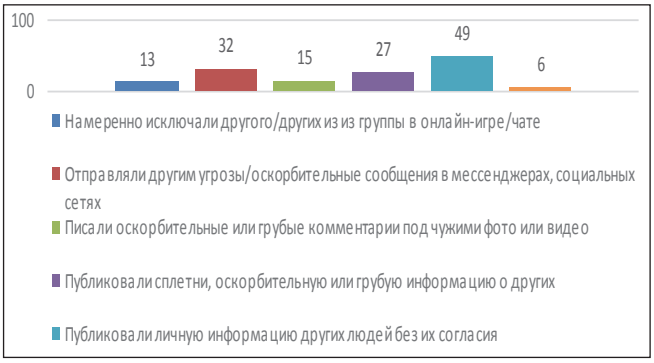


Рис. 2. Опыт киберагрессии (в %)

В соответствии с рис. 2, 13% испытуемых намеренно исключали другого/других из группы в онлайн-игре/чате; 32% отправляли другим угрозы / оскорбительные сообщения в мессенджерах, социальных сетях; 15% испытуемых писали оскорбительные или грубые комментарии под чужими фото или видео; 27% испытуемых публиковали сплетни, оскорбительную или грубую информацию о других; 49% испытуемых публиковали личную информацию других людей без их согласия; 6% выкладывали оскорбительные фото или видео других людей.

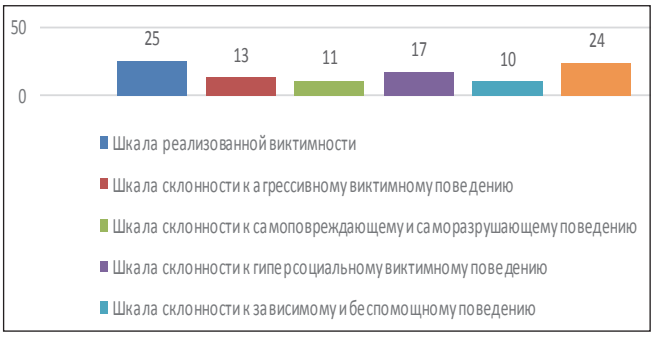


Рис. 3. Результаты по методике исследования виктимного поведения (О.О. Андронникова)

В соответствии с рис. 3, 25% испытуемых часто сталкиваются с неприятными или даже опасными обстоятельствами, что может быть связано с их внутренней склонностью и готовностью действовать определенным образом, соответствующим их индивидуальному стилю. Часто это может проявляться в импульсивном побуждении действовать агрессивно без тщательного обдумывания, что приводит к ситуациям, когда человек более склонен к виктимизации.

У 13% испытуемых высокие показатели по шкале склонности к агрессивному виктимному поведению. Эта группа состоит из лиц, имеющих склонность к опасным ситуациям из-за склонности к агрессии и провокационному поведению, таким как словесные оскорбления, клевета, издевательства, физические нападения. Они намеренно создают или выискивают конфликтные ситуации и могут выражать типичную антисоциальную направленность личности, избирательно проявляя агрессивность по отношению к определенным лицам и в определенных контекстах.

По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (модель активного виктимного поведения) 11% испытуемых набрали высокие баллы. У них жертвоприношение тесно связано с активным поведением личности, которое может спровоцировать виктимизацию как по просьбе, так и по призыву личности.

По «Шкале склонности к гиперсоциальному виктимному поведению (модель инициативного виктимного поведения)» высокие баллы набрали 17% испытуемых. Эта категория характеризуется поведением, которое считается жертвенным, часто социально одобряемым и ожидаемым. Это те люди, которые демонстрируют положительное поведение в конфликтных ситуациях либо как постоянную черту, либо в результате своего официального положения и ожиданий других.

По «Шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению (модель пассивного виктимного поведения)» высокие результаты показали 10% испытуемых. Эта категория состоит из лиц, которые пассивны и не сопротивляются преступной деятельности по разным причинам, таким как преклонный возраст, физическая немощь, чувство беспомощности, страх перед последствиями собственных проступков и т. д.

По «Шкале склонности к некритическому поведению (модель некритичного виктимного поведения)» у 24% испытуемых высокие показатели. В эту категорию входят люди, которые демонстрируют отсутствие проницательности и неспособность делать точные суждения в жизненных ситуациях.

Последствия кибербуллинга для участников могут быть серьезными и длительными. Исследования показали, что как жертвы, так и агрессоры могут испытать ряд негативных последствий, включая эмоциональный стресс, снижение самооценки, проблемы во взаимоотношениях и успеваемости.

Жертвы кибербуллинга могут испытывать чувства страха, стыда, гнева и безнадежности. У них также могут быть проблемы со сном, физические симптомы, такие как головные боли или боли в животе, и проблемы с концентрацией внимания в школе или на работе. В некоторых случаях жертвы могут быть изолированы от друзей и семьи и даже могут размышлять или пытаться покончить жизнь самоубийством.

Агрессоры также испытывают негативные последствия своего поведения, такие как чувство вины или раскаяние. Они также могут столкнуться с последствиями своих действий, такими как уголовные обвинения или отстранение от школы. Кроме того, исследования Р.Н. Усмоновой показали, что агрессоры подвергаются повышенному риску злоупотребления психоактивными веществами, насилия и проблем с психическим здоровьем во взрослом возрасте [6, с. 164].

Свидетели кибербуллинга могут испытывать стресс и чувство вины за то, что не вмешались, чтобы помочь жертве, тревогу и страх, поскольку могут бояться стать следующей мишенью агрессора.

Важно устранить последствия кибербуллинга для всех участников, поскольку все, кто вовлечен в ситуацию издевательств, могут подвергнуться негативному воздействию.

Библиографический список

1. Ахмедова Э.М., Пашина С.А. Современные образовательные технологии преподавания в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020; Ч. 2, Выпуск 66: 27–30.
2. Баранов А.А. Копинг-стратегии в ситуации кибербуллинга. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018; Т. 26: 68–74.
3. Емелин В.А. Киборгизация и инвалидизация технологически расширенного человека. *Национальный психологический журнал*. 2018; № 1 (9): 56–72.
4. Самсонова Н.Н. Особенности социального поведения молодежи, активно использующей различные виды интернет-коммуникаций. *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Познание. 2019; № 7-8: 50–62.
5. Усмонова Р.Н. Психологические особенности жертв кибербуллинга. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. Серия: Педагогика. Психология. 2018; № 1: 162–165.
6. Фаблинова О.Н. Поведение в интернете как объект изучения социальных наук. *Социологический альманах*. 2018; № 6: 56–81.
7. Hardaker C. Trolling in asynchronous computer-mediated communication: from user discussions to academic definitions. *Journal of Politeness Research*. 2020; Vol. 6 (2).

References

1. Ahmedova `E.M., Pashina S.A. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii prepodavaniya v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2020; Ch. 2, Vypusk 66: 27-30.
2. Baranov A.A. Koping-strategii v situacii kiberbullinga. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2018; T. 26: 68-74.
3. Emelin V.A. Kiborgizaciya i invalidizaciya tehnologicheski rasshirennogo cheloveka. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2018; № 1 (9): 56-72.
4. Samsonova N.N. Osobennosti social'nogo povedeniya molodezhi, aktivno ispol'zuyuschej razlichnye vidy internet-kommunikacij. *Sovremennaya nauka: Aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Poznanie. 2019; № 7-8: 50-62.
5. Usmonova R.N. Psihologicheskie osobennosti zhertv kiberbullinga. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. 2018; № 1: 162-165.
6. Fablinova O.N. Povedenie v internete kak ob`ekt izucheniya social'nyh nauk. *Sociologicheskij al'manah*. 2018; № 6: 56-81.
7. Hardaker S. Trolling in asynchronous computer-mediated communication: from user discussions to academic definitions. *Journal of Politeness Research*. 2020; Vol. 6 (2).

Статья поступила в редакцию 18.05.23

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-165-167

Wagner M-N.L., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: wagner.monica@gmail.com*
Ovezova U.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: umeda_77@mail.ru*

TEACHING LISTENING WHEN WORKING WITH ENGLISH-LANGUAGE TV NEWS STORIES. To date, there is a need to train highly qualified specialists who would have the ability to understand English by ear and effectively use these skills in professional activities. One of the ways of teaching listening is to teach future specialists to understand and discuss information programs transmitted by the media in a foreign language. The article substantiates the relevance of the use of English-language TV news stories in teaching listening, provides a description of the stages of learning to listen to English-language TV news, defines goals of each stage and their content. The stages of working with TV news videos when teaching listening are considered and groups of exercises used at each of the stages are given. In the article, we presented a methodology for working with a video of English-language news when teaching listening to English-language TV news.

Key words: **listening, mass media, English-language TV news, stages of teaching listening news, stages of working with text**

М-Н.Л. Вагнер, *канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: wagner.monica@gmail.com*
У.А. Овезова, *канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda_77@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ ПРИ РАБОТЕ С СЮЖЕТАМИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕЛЕНОВОСТЕЙ

На сегодняшний день существует потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов, которые обладали бы умениями понимания на слух англоязычной речи и эффективно использовали эти умения в профессиональной деятельности. Одним из путей обучения аудированию является научение будущих специалистов понимать и обсуждать информационные программы, переданные СМИ на иностранном языке. В статье обоснована актуальность использования сюжетов англоязычных теленовостей при обучении аудированию, предоставлено описание стадий обучения аудированию англоязычных теленовостей (АТН), определены цели каждой стадии и их содержание. Рассмотрены этапы работы с видеосюжетами теленовостей при обучении аудированию и приведены группы упражнений, используемых на каждом из этапов.

Ключевые слова: **аудирование, средства массовой информации, англоязычные теленовости (АТН), стадии обучения аудированию АТН, этапы работы с текстом**

Среди всех СМИ самым популярным является телевидение, а самым главным жанровым звеном в любой современной телесистеме считаются новости. С методической точки зрения теленовости содержат в себе значительные дидактические возможности, поскольку эффективно создают в аудитории естественную иноязычную межкультурную среду, являются средством передачи культурно значимой информации и отражением последних тенденций в развитии английского языка [1]. В связи с этим обучение аудированию при работе с сюжетами англоязычных теленовостей приобретает особую актуальность.

Целью исследования является представить методику работы с сюжетом англоязычных теленовостей (АТН) на различных стадиях обучения аудированию АТН.

Задачи исследования:

– рассмотреть особенности обучения аудированию АТН на различных стадиях обучения;

– дать характеристику упражнений на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах обучения на всех стадиях обучения аудированию АТН.

Методологическую основу исследования составляют методы систематизации и обобщения, с помощью которых проработаны основные научные и методологические источники по представленной теме.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что для обучения аудированию АТН нами обоснованы и выделены три стадии обучения – начальный, средний и продвинутый.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе обучения аудированию при работе с сюжетами АТН.

Новизна исследования заключается в том, что впервые обоснован комплекс упражнений дотекстового, текстового и послетекстового этапов на всех стадиях обучения аудированию АТН.

Учитывая сложность процесса восприятия и понимания англоязычных теленовостей (далее – АТН), осознавая, что процесс обучения должен базироваться на постепенном введении трудностей для их успешного преодоления в будущей профессиональной деятельности, для обучения аудированию АТН нами выделены три стадии – начальная, средняя и продвинутая. На каждой из трех стадий происходит постепенное формирование навыков и развитие умений, необходимых студентам для аудирования АТН. Рассмотрим особенности обучения аудированию АТН на каждой из определенных нами стадий.

Основной целью начальной стадии является формирование у студентов навыков преодолевать лингвистические трудности понимания АТН и развитие умений постигать общее содержание текста теленовостей. На этой стадии необходимо также научить студентов выражать собственную оценку услышанного, делать краткое изложение содержания видеосюжета и воспроизводить речь участников сюжета с использованием вербальных опор.

Согласно утверждению Н.Н. Колобковой [2], для начальной стадии обучения аудированию следует отбирать короткие видеосюжеты, которые по своему

содержанию охватывают широкий диапазон тем, знакомых студентам, характеризуются нормативным английским произношением, не содержат интервью так называемых *vox populi* («людей с улицы»), вещание которых отличается от нормативного, и длятся не более 1–2 минут. Исследованием [3] установлено, что указанным критериям, особенно критерию нормативности произношения, как нельзя лучше соответствуют новости телеканала Euronews. Кроме того, на сайте телеканала (http://www.euronews.net) представлено текстовое сопровождение к актуальным видео, которое дает возможность преподавателям заранее знакомиться с содержанием новостей и разрабатывать необходимые упражнения [4]. В отдельных случаях скрипт текста (transcript) новостного сообщения можно использовать как раздаточный материал во время и после просмотра видеосюжета для обогащения словарного запаса студентов и подготовки их к обсуждению новостей на последующих стадиях обучения [5].

Целью средней стадии является развитие у студентов мета-дискурсивных умений, развитие умений детального понимания англоязычных теленовостей (отделять главную информацию от второстепенной, членить новостные сюжеты на смысловые части, определять факты, устанавливать логические связи, выделять эксплицитно высказанную главную мысль) и развитие умений понимать надписи (captions) на экране [6]. На этой стадии следует также учить студентов воспроизводить речь участников видеосюжета без использования опор, развивать умение обсуждать новости в парах и вести дискуссию по теме видеосюжета.

Предметное содержание теленовостей средней стадии должно быть преимущественно новым для студентов, то есть касаться не только тематики, изученной в курсе английского языка. На этой стадии, в отличие от начальной, на которой в аудитории презентуется лишь часть программы, а именно – собственное «сообщение», обучение аудированию АТН осуществляется с использованием видеосюжетов с трехкомпонентной структурой подачи информации: «анонс – сообщение – комментарий» [7]. Благодаря такой структуре в новостном дискурсе информация подается трижды, но различными лингвистическими средствами. Такое трехкратное повторение информации, во-первых, поддерживает у телезрителей интерес к теме сюжета на протяжении всего выпуска новостей и, во-вторых, способствует лучшему пониманию и запоминанию содержания теленовостей. На средней стадии целью также определено научить студентов понимать теленовости, подаваемые различными региональными вариантами английского языка / произношения в довольно быстром темпе – до 220 слов в мин. Учитывая указанное, здесь целесообразно использовать сюжеты информационных программ BBC, в том числе те, которые содержат телефонные включения и спонтанные интервью у «людей на улице», использующих разнообразные социальные, гендерные, возрастные, расовые, географические и этнические формы речи и/или произношения и длятся 2–3 минуты.

Целью продвинутой стадии является развитие у студентов умений критического понимания содержания информационного сообщения (понимать имплицитно высказанную информацию, выделять имплицитно высказанную главную мысль) и развитие на его основе умений передачи полученной информации в устной форме (обсуждать увиденное и услышанное, освещать оценку программы новостей и способа подачи информации в ней). На этой стадии предусмотрено использование на занятии телевизионной записи репортажей двух–трех сюжетов информационных программ телекомпаний BBC и CNN общей продолжительностью до 15 минут с разнообразным предметным содержанием.

На всех стадиях обучения аудированию АТН также предусмотрены упражнения для самостоятельной работы студентов. На начальной стадии – это упражнения на закрепление употребления речевых и речевых явлений, присущих языку СМИ, что должно способствовать улучшению речевой компетентности и обеспечит более эффективное развитие умений аудирования. На более продвинутых стадиях обучения аудированию АТН студенты самостоятельно читают статьи, опубликованные на сайте телекомпании для углубления знаний и активизации словарного запаса по тематике телесообщения, осуществляют поиск и прорабатывают новости на интересующую их тематику.

Как известно, общепринятыми этапами работы с текстом для аудирования являются дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы [8; 9]. Упражнения дотекстового этапа направлены на то, чтобы подготовить студентов к восприятию определенного сюжета теленовостей. Дотекстовые упражнения включают группы:

1. Упражнения, направленные на преодоление трудностей понимания экстралингвистического содержания сообщений, а именно: а) на актуализацию фоновых знаний студентов для восприятия новостей с «самодостаточным» контекстом, который базируется на универсальных фоновых знаниях и понятен даже без них; б) на ознакомление студентов с новой лингвистически-культуроведческой информацией для восприятия новостей с «зависимым» контекстом, то есть требующим специальных фоновых знаний по тематике телесообщения.

2. Упражнения, направленные на преодоление речевых трудностей понимания содержания сообщений, а именно: а) лексических трудностей – на семантизацию незнакомой лексики, включая специфическую лексику, присущую языку теленовостей (названия географических, политических, экономических реалий; коннотативную лексику; идиомы; аббревиатуры; даты; фамилии; неологизмы; клише и т. д.); б) грамматических трудностей – на догадку и объяснение использования грамматических структур, присущих стилю теленовостей; в) фонетических трудностей – на восприятие и понимание речи, характеризующееся нестандартным произношением (региональные, этнические социальные различия), быстрым темпом, а также формой речи – монологического, диалогического или/и полилогического; г) вербально-графических трудностей – на формирование умений понимания надписей на экране.

3. Упражнения, направленные на совершенствование навыков употребления лингвистических средств, присущих языку СМИ, а именно: а) отработка произношения названий стран и соответствующих им национальностей и языков; б) расширение словарного запаса лексикой СМИ через нахождение синонимов/антонимов, образование дериватов, коллокаций, усвоение аббревиатур и т. п.; в) активизация словаря по тематике телесообщений за счет самостоятельного чтения статей, опубликованных на сайтах телекомпаний и т. п.

4. Упражнения, направленные на развитие прогностических умений, а именно: а) умение прогнозировать содержание сообщения на основе ключевых слов и/или анонса сообщения (с опорой на текст упражнения); б) метадискурсивные умения, т. е. умения прогнозировать лингвистические особенности и содержание высказываний на основе знания структуры и лингвистических особенностей различных звеньев новостного дискурса; в) умение предсказывать содержание сообщения на основе надписей на экране, схем, таблиц, подвижной строки (с опорой на текст упражнения или видеоряд в режиме без звука).

В состав текстовых упражнений относят упражнения на развитие умений различных видов аудирования.

1. Упражнения, направленные на понимание общего содержания сообщения, в частности упражнения на а) определение темы/проблемы сообщения; б) определение событий, которые освещены/упоминаются в сообщении или имеют связь с сообщенным.

2. Упражнения, направленные на понимание полного содержания сообщения, включая детали, в частности упражнения на а) определение деталей событий, освещенных в определенном сообщении (где?, кто?, когда?); б) определение деталей отдельного события из освещенных в сообщении (например, вопросы, рассмотренные на саммите и т.д.); в) сопоставление информации (цифры, факты, мнения) с участниками программы, которые ее приводили/цитировали).

3. Упражнения, направленные на умение изымать специфическую информацию, в частности упражнения а) на восприятие и выделение в сообщении специфической экстралингвистической информации на уровне слова (цифры, даты, аббревиатуры, географические названия) и предложения (утверждения/ответы на вопросы); б) на извлечение из сообщения специфической содержательной информации («почему это случилось?»); в) определение содержания информации в соответствии с отдельными частями программы (анонс, сообщение, комментарий); г) определение содержания речи отдельных участников программы (диктор, репортер, комментатор, тот, у кого берут интервью и т. д.).

Упражнения посттекстового этапа имеют целью проверить понимание студентами содержания видеофрагмента и организовать использование ими материала видеосюжета в устной или письменной форме. Итак, на посттекстовом этапе предусмотрены две группы упражнений – для проверки понимания услышанной информации и для обсуждения полученной из видеосюжета информации.

Для проверки понимания содержания полученной из видеосюжета информации выбран тестовый контроль. В соответствии с типами задач, определенными для проверки различных уровней понимания услышанной информации, рекомендуется использовать следующие типы задач:

– для проверки понимания общего содержания сообщения – тестовые задания формата «опровержение/подтверждение утверждений» (False/True), ответы на вопросы общего характера, перечисление фактов в той последовательности, в которой они представлены в тексте;

– для проверки понимания полного содержания сообщения, предусматривающей проверку деталей, – тестовые задания формата «короткие ответы на вопросы» (Who? What? Where? When? How?), задания на заполнение пропусков и таблиц;

– для проверки уровня сформированности умения изымать специфическую информацию в видеосообщении – тестовые задания формата «управляемое нотирование» (Note taking).

Вторая группа упражнений послетекстового этапа направлена на развитие умений обсуждать полученную из видеосюжета информацию. Упражнения на обсуждение услышанного имеют интегрированный характер, который вытекает из природы этого умения. Последнее базируется на одновременной работе механизмов рецепции/осмысления воспринятой информации на уровне полного и глубокого понимания, после чего оценка услышанного оформляется в виде неподготовленной речи в устной форме – монологической или полилогической.

Отметим, что устное высказывание при обсуждении АТН является средством формирования и формулирования мнения/оценки относительно услышанного. Таким образом, не выделяя отдельную группу упражнений для формирования умения критически оценивать воспринимаемую информацию, можно выделить следующие две подгруппы:

– упражнения, направленные на формирование и формулирование/высказывание собственных мыслей относительно увиденного;

– упражнения, направленные на развитие умений обсуждать полученную из видеосюжета информацию.

Группа упражнений, направленных на высказывание собственных мыслей относительно увиденного, включает следующие упражнения: а) на краткую передачу основной информации сюжета с выражением собственной оценки услышанного; б) на обмен мнениями/впечатлениями в парах/группах; в) на наведение аргументации и подкрепление собственной позиции примерами; г) на освещение собственной оценки программы новостей и способа подачи информации в ней.

Упражнения, направленные на развитие умений обсуждать полученную из видеосюжета информацию, являются следующими: а) на передачу информации сюжета с использованием лексики, звучавшей в телесюжете, а также средств логической связи; б) на репликацию с помощью постановки косвенных вопросов; в) на высказывание коммуникативного намерения с использованием соответствующих клише; г) упражнения на развитие умений инициировать/продолжать/завершать обсуждение, перехватывать инициативу, делать итоги.

Заметим, что начинать учить обсуждать содержание видеофрагмента следует с развития умений высказывать собственное мнение относительно увиденного на экране как самостоятельно, так и в парах и группах. На средней и продвинутой стадиях обучения аудированию АТН следует переходить к применению более сложных форматов обсуждения. Важную роль в выборе формата проведения обсуждения играет содержание сообщения. Активно делиться впечатлениями от просмотренного видеосюжета и высказывать собственную точку зрения студентам будет способствовать близкая и знакомая тематика, в то время как для проведения более сложных форматов обсуждения приемлемыми являются сообщения на политическую и экономическую тематику.

Отдельная группа упражнений на дотекстовом, а также текстовом этапах направлена на развитие у студентов метадискурсивных умений. Это, как было отмечено выше, умение прогнозировать лингвистические особенности и содержание высказываний в соответствии с их принадлежностью к структурному звену теленовостей (анонса, сообщения, комментария) и статусу говорящего (диктор, репортер, тот, у кого берут интервью). Как отмечается в работе Bell D.M. [10], иногда само незнание структуры информационного сообщения представляет большие трудности, чем чисто лингвистические. Кроме того, развитие метадискурсивных навыков и умений будет способствовать накоплению слов и выражений, присущих медийному дискурсу, лучшему пониманию сообщения любой содержательной и лингвистической сложности. Упражнения на развитие метадискурсивных навыков и умений выполняются как с опорой на текст, так и в видеорежиме.

Отметим, что использование теленовостей в записи с помощью видео или компьютера позволяет работать в различных режимах, одним из которых является изображение без звука. Просмотр эпизода с исключенным звуком и выполнение соответствующих упражнений способствует развитию прогнозирования содержания сообщения и лингвистических средств его передачи, приучает студентов использовать догадку о значении незнакомых слов, имеющих весомое значение для понимания информации сообщения, игнорировать незнакомые лексические единицы и тому подобное. Кроме того, просмотр видеосообщения в тихом режиме является сильным мотивирующим фактором, поскольку студенты с повышенным вниманием будут пересматривать сюжет во второй раз с включенным звуком для подтверждения или опровержения своих предположений.

Итак, в статье мы представили методику работы с видеосюжетом англоязычных новостей при обучении аудированию АТН. Заметим, что во время презентации в аудитории сюжетов АТН выбор, количество и соотношение упражнений следует осуществлять, исходя из цели конкретного занятия и цели каждой из трех определенных стадий обучения аудированию АТН. Мы полагаем, что эффективность обучения аудированию АТН значительно повышается при наличии всех трех этапов работы с текстом – дотекстового, текстового и послетекстового – и развития у студентов метадискурсивных умений. Разработанные в результате исследования материалы открывают дополнительные перспективы для дальнейшего теоретического и практического исследования этой проблемы, в частности для разработки упражнений для обучения аудированию, интервью, разнообразных телепередач и тому подобное.

Библиографический список

1. Bahrani T., Tam S.S. The Role of Audiovisual Mass Media News in Language Learning. *English Language Teaching*. 2011; Vol. 4 (2): 260–266.
2. Колобкова Н.Н. Использование англоязычных новостных ресурсов в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. *Вестник ВГУ.* Серия: Проблемы высшего образования. 2020; № 3: 32–34.
3. Костюхин А.А. Опыт обучения аудированию теленовостей на старших курсах высшей школы. *Евразийский союз ученых (ЕСУ)*. 2020; № 2 (71): 33–36.
4. Evans C. Using TV News to Integrate the Four Skills: A Guide for EFL Teachers. *MA TESOL Collection*. 2006. Available at: https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/166
5. Moglen D. Tuning In: Using the News for a Content-Based ESL Class. *The CATESOL Journal*. 2014; Vol. 26 (1): 29–36.
6. Bahrani T., Tam S.S. Technology and language learning: Exposure to TV and radio news and speaking proficiency. *Kritika Kultura*. 2011; Vol. 17: 144–160.
7. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007; Vol. 40 (2): 97–118.
8. Яковлева О.И. Методические аспекты обучения аудированию. *Гуманитарные науки*. 2012; № 2 (6): 72–76.
9. Говорун С.В. Стратегии учебного аудирования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2 ч. 2015; Ч. 1, № 5 (47): 76–81.
10. Bell D.M. TV news in the EFL/ESL classroom: Criteria for selection. *TESL-EJ*. 2003; Vol. 7 (3). Available at: http://www.tesl-ej.org/ej27/a2.html

References

1. Bahrani T., Tam S.S. The Role of Audiovisual Mass Media News in Language Learning. *English Language Teaching*. 2011; Vol. 4 (2): 260-266.
2. Kolobkova N.N. Ispol'zovanie angloyazychnyh novostnyh resursov v processe obucheniya anglijskomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Vestnik VGU*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2020; № 3: 32-34.
3. Kostyuhin A.A. Opyt obucheniya audirovaniyu telenovostej na starshih kursah vysshej shkoly. *Evrazijskij soyuz uchenyh (ESU)*. 2020; № 2 (71): 33-36.
4. Evans C. Using TV News to Integrate the Four Skills: A Guide for EFL Teachers. *MA TESOL Collection*. 2006. Available at: https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/166
5. Moglen D. Tuning In: Using the News for a Content-Based ESL Class. *The CATESOL Journal*. 2014; Vol. 26 (1): 29-36.
6. Bahrani T., Tam S.S. Technology and language learning: Exposure to TV and radio news and speaking proficiency. *Kritika Kultura*. 2011; Vol. 17: 144-160.
7. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007; Vol. 40 (2): 97-118.
8. Yakovleva O.I. Metodicheskie aspekty obucheniya audirovaniyu. *Gumanitarnye nauki*. 2012; № 2 (6): 72-76.
9. Govorun S.V. Strategii uchebnogo audirovaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2 ch. 2015; Ch. 1, № 5 (47): 76-81.
10. Bell D.M. TV news in the EFL/ESL classroom: Criteria for selection. *TESL-EJ*. 2003; Vol. 7 (3). Available at: http://www.tesl-ej.org/ej27/a2.html

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-167-169

Gasanova D.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*
Valieva P.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patya14@mail.ru*

ORGANIZATION OF SUPPORT FOR FAMILIES WITH CHILDREN OF EARLY DEVELOPMENT. The organizing and implementing support for families with young children, the main features of this process are studied. The research is carried out taking into account two important factors. The first is the peculiarities of the child belonging to this age category development. The second is a number of the current socio-economic and cultural situation aspects. Through their influence prism, the main features of the situation with the young children upbringing, characteristic of most modern Russian families, are revealed. The authors determine what changes in this regard can and should be made to the existing psychological and pedagogical support for families raising young children system. The main ways of implementing the relevant modernizations are demonstrated, which are mainly reduced to various forms of organizing the improving parental competence process.

Key words: **early childhood, family education, upbringing and education of young children, psychological and pedagogical support for families, support for families with children of early childhood period**

Д.И. Гасанова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*
П.В. Валиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patya14@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ПЕРИОДА РАЗВИТИЯ

Изучаются основные черты процесса организации и осуществления поддержки семей, имеющих детей раннего возраста, на современном этапе развития социума. Их исследование производится с учётом двух важных факторов. Первый – особенности развития ребёнка, относящегося к данной возрастной категории. Второй – ряд аспектов современной социоэкономической и культурной ситуации. Через призму их влияния выявляются основные специфические черты, связанные с воспитанием детей раннего возраста, характерные для большей части современных российских семей. Далее авторы определяют, какие изменения в этой связи могут и должны быть внесены в существующую систему психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста. Демонстрируются основные пути реализации соответствующих модернизаций, сводящиеся в основном к различным формам организации процесса повышения родительской компетентности.

Ключевые слова: **раннее детство, семейное воспитание, воспитание и обучение детей раннего возраста, психолого-педагогическая поддержка семьи, поддержка семей, имеющих детей периода раннего детства**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, обусловливается двумя факторами.

Первый – особенности развития человека в период раннего детства. На данном этапе формирования личности ребёнок становится намного более самостоятельным в познании окружающего мира, чем ранее (О.М. Вербианова, В.Б. Веретенникова, Э.М. Лущенко, Л.С. Колмогорова, Ю.А. Шихов, О.Ф. Шихова). В ходе взаимодействия с объективной реальностью ему необходима помощь взрослого как посредника в общении с миром [1, с. 170]. Формирующаяся таким образом социальная ситуация развития может быть обозначена формулой «ребёнок – предмет – взрослый» (Т.В. Дударева, И.В. Иванова, Т.А. Лукьянчикова, Л.Ф. Обухова, Э.Н. Сабитова, Д.Б. Эльконин, Т.Н. Ямщикова). Действительно, большинство детей, могущих быть отнесёнными к данной возрастной категории, обнаруживают стремление к активному взаимодействию со всем вокруг и, соответственно, необходимость в помощи взрослых по ходу осуществления соответствующих форм деятельности [2, с. 105]. Как видим, продуктивное взаимодействие с взрослыми, прежде всего родителями, в этот период является критически важным с точки зрения дальнейшего поступательного развития личности.

Второй фактор – некоторые характерные черты текущей социальной, экономической и культурной ситуации. Существование нашей страны в условиях рыночного уклада экономики влечёт за собой возможность возникновения не только материальных, но и этических затруднений в семьях с маленькими детьми [3, с. 152]. Подобные тенденции, в свою очередь, ведут к определённым трансформациям системы семейных отношений, а значит, и семейного воспитания. Происходит, таким образом, существенное изменение его ценностных ориентиров и методов [4, с. 156–157]. «Прародительские компетенции», которые интуитивно наследуют родители, в современном семейном воспитании представляются не только недостаточными, но часто и неприменимыми (Л.И. Божович, М.А. Панфилова, Э.Н. Сабитова, Г. Эберлейн).

Из вышеизложенного следует, что современные семьи нуждаются в профессиональной помощи для осуществления полноценного воспитания детей раннего возраста [5, с. 144]. При этом характерное для настоящего времени состояние психолого-педагогической поддержки родителей имеет определённые ресурсы для дальнейшего совершенствования (И.В. Вачков, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Э.Н. Сабитова, Р.М. Ткач, Ю.А. Шихов). Их исследованию посвящена наша статья.

Её цель – изучение основных черт процесса организации и осуществления поддержки семей, имеющих детей раннего возраста, на современном этапе развития социума.

С целью коррелируют задачи:

– выявить основные черты ситуации с воспитанием детей раннего возраста, характерной для большей части современных российских семей;

– определить, какие изменения в этой связи могут и должны быть внесены в существующую систему психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей, относящихся к интересующей нас возрастной категории;

– продемонстрировать основные пути реализации соответствующих модернизаций.

По ходу решения вышеперечисленных задач применялись следующие методы исследования:

– работа с научно-исследовательской литературой, на страницах которой затрагивается соответствующая проблематика;

– анкетирование родителей;

– контент-анализ;

– анализ педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в том, что при её подготовке была исследована ситуация с воспитанием детей раннего возраста, характерная для большинства российских семей в настоящее время.

Теоретическая значимость состоит в определении конкретных изменений, которые должны быть внесены в существующую систему психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих таких детей.

Практическая ценность видится в выявлении путей их внедрения.

В целях выявления наиболее существенных черт ситуации с воспитанием детей раннего возраста, характерной для большей части современных российских семей, нами было изучено содержание 70 обращений родителей, воспитывающих таких детей, в психологические службы г. Махачкалы. Их исследование проводилось методом контент-анализа [6, с. 348]. При этом исключались обращения, связанные с необходимостью реализации специальных видов помощи для детей с особыми потребностями.

Кроме того, на базе ДОУ Республики Дагестан проводилось анонимное анкетирование родителей в количестве 95 чел. Все участники этого анкетирования, во-первых, воспитывали детей, относящихся к интересующей нас возрастной категории, во-вторых, никогда не обращались с запросами в центры психолого-педагогической помощи. Использовавшиеся при этом анкеты включали вопросы, позволявшие определить степень выраженности следующих характеристик:

– понимание родителями сути и характера оказания консультативной помощи в вопросах обучения и воспитания детей раннего возраста [7, с. 72–73];

– осознание родителями значимости такой помощи;

– предпочитаемые способы и формы её получения [8, с. 93];

– наличие у родителей конкретных проблем, связанных с особенностями развития и поведения ребёнка.

Проведённые таким образом исследования наглядно демонстрируют основную проблему, характерную для большинства семей с детьми раннего возраста. Она в основном сводится к тому, что родители подходят к воспитанию как к набору отдельных мер, предпринимаемых в конкретных ситуациях. Большинство из них попросту не осознают системности и систематичности указанного процесса [9, с. 53]. По этой причине они зачастую не прогнозируют возможных следствий принимаемых решений, продолжая подбирать быстрые и, на их взгляд, наиболее эффективные способы решения возникающих проблем.

Описанная ситуация вкупе с дефицитом психолого-педагогических знаний приводит к формированию ряда типичных черт ситуации с воспитанием детей раннего возраста в современных российских семьях (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее характерные черты ситуации с воспитанием детей раннего возраста в современных российских семьях

№ п/п	Черты
1.	Большинство родителей демонстрируют осознанное стремление к повышению родительской компетентности
2.	Желание родителей, воспитывающих детей раннего возраста, улучшить собственные компетенции в основном сводится к вопросам, касающимся конкретных ситуаций [2 с. 108]
3.	По большей части сами родители являются источником сложившихся проблем, таких как истерики детей или их привязанность к гаджетам, по причине избрания ошибочной стратегии обучения и воспитания [9, с. 55–56]
4.	Большинство родителей не осознаёт системного характера воспитательного процесса, не имея при этом достаточного объёма знаний, касающихся ключевых особенностей протекания процесса развития детей раннего возраста
5.	Чаще других в семьях с маленькими детьми проявляются воспитательные дефициты, имеющие отношение к следующим областям: формирование у ребёнка личностных качеств, наиболее востребованных в современном обществе, складывание системы волевых качеств, корректная организация жизни и деятельности ребёнка [7, с. 73]
6.	В числе наиболее распространённых вопросов родителей фигурируют вопросы организации жизнедеятельности ребёнка и его воспитания в период адаптации к детскому саду

Из вышеизложенного следует, что необходимо усиление просветительской работы с родителями таких детей [3, с. 153–154]. В этой связи приходится констатировать, что сегодня практика психологической поддержки широко распространяется на замещающих родителей, но при этом явно в недостаточной степени затрагивает молодых родителей, которые воспитывают собственного ребёнка, относящегося к рассматриваемой возрастной категории [5, с. 146].

Одним из наиболее эффективных направлений соответствующего процесса может стать повышение родительской компетентности [4, с. 160]. Его эффективное завершение подразумевает формирование у родителей:

– системы знаний, умений и навыков, необходимых для подготовки детей к жизни в условиях современного общества (М.А. Панцилова, О.В. Петухова, А.Б. Богомолова, Т.Н. Юдина);

– навыков эффективной коммуникации с детьми [2, с. 108];

– эмоционального принятия и уважения индивидуальности ребёнка;

– оптимального стиля поведения (Ч. Вимер, В.В. Гребенюков, М. Карран, С. Коллиер, З. Паролин, Т.Н. Юдина).

Достаточно высокий уровень компетентности родителей с большой вероятностью будет оказывать положительное влияние на эффективность воспитательных мер, направленных на гармоничное развитие ребёнка младшего возраста [1, с. 178].

Охарактеризованный выше процесс может осуществляться как в очной, так и в дистанционной формах. При этом в ряде случаев дистанционное взаимодействие представляется более удобным, так как в данном случае уменьшается дискомфорт для родителей, снижаются материальные и временны*е* затраты [10, с. 43–44]. В данном случае может быть полезным использование функционала социальных сетей [10, с. 44].

Кроме того, в целях повышения компетентности необходимо усиление информирования родителей в отношении наличия центров и способов получения консультативной помощи на региональном и муниципальном уровнях [4, с. 183].

Из вышеизложенного следует, что важность поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста, обусловлена двумя факторами.

Первый – особенности развития детей, относящихся к данной возрастной категории. В ходе более интенсивного, чем ранее, взаимодействия с объективной реальностью им необходима помощь взрослых как посредников в общении с миром.

Второй фактор – объективные тенденции развития современного общества. Они ведут к определённым трансформациям системы семейных отношений, а значит, и семейного воспитания. Происходят определённые изменения в области его ценностных ориентиров и методов.

При этом для большей части современных российских семей с такими детьми характерно наличие проблемы, сводящейся к тому, что родители подходят к воспитанию как к набору отдельных мер, предпринимаемых в конкретных ситуациях. Большинство из них попросту не осознают системности и систематичности данного процесса. По этой причине они зачастую не прогнозируют возможных следствий принимаемых решений, продолжая подбирать быстрые и, на их взгляд, наиболее эффективные способы решения возникающих проблем.

Такая ситуация вкупе с дефицитом психолого-педагогических знаний приводит к формированию ряда типичных черт ситуации с воспитанием детей раннего возраста в современных российских семьях. К этим чертам относятся: осознанное стремление большей части родителей к повышению родительской компетентности (это желание в основном сводится к вопросам, касающимся конкретных ситуаций); тенденция, при которой по большей части сами родители являются источником сложившихся проблем, таких как истерики детей или их привязанность к гаджетам, по причине избрания ошибочной стратегии обучения и воспитания; недостаточное понимание родителями системного характера воспитательного процесса; наличие воспитательных дефицитов, имеющих отношение к следующим областям: формирование у ребёнка личностных качеств, наиболее востребованных в современном обществе, складывание системы волевых качеств, корректная организация жизни и деятельности ребёнка; наличие вопросов организации жизнедеятельности ребёнка и его воспитания в период адаптации к детскому саду в числе наиболее распространённых.

Таким образом, необходимо усиление просветительской работы с родителями таких детей. Одним из наиболее эффективных направлений соответствующего процесса может стать повышение родительской компетентности.

Библиографический список

1. Казьмин А.М., Словохотова О.В. Дистанционное консультирование родителей в ранней помощи: компетентностный подход. *Клиническая и специальная психология.* 2019; № 2: 159–184.
2. Колесов В.И. Роль семьи и семейного воспитания в современном социуме. *Инновационные научные исследования.* 2022; № 3-1(17): 103–109.
3. Ларина И.П. Основные направления психолого-педагогического просвещения родителей по профилактике нарушений развития детей раннего возраста. *Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов.* Ялта: РИО ГПА, 2020: 151–154.
4. Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Технология развития базовых компетенций педагогов и родителей дошкольников. *Образование и наука.* 2019; № 9: 154–185.
5. Литвинова Н.Ю. Эмоциональное благополучие ребёнка дошкольного возраста. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 143–146.
6. Доржеева А.А. Контент-анализ феномена адаптации. *Педагогический ИМИДЖ.* 2020; Т. 14, № 3(48): 346–356.
7. Чухрова М.Г., Дернов В.Е. Психолого-педагогические условия экологического воспитания дошкольников. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1: 71–74.
8. Смуглеева В.А. Современные проблемы формирования духовных и нравственных ценностей у детей и молодёжи. *Православие. Наука. Образование.* 2018; № 1 (5): 90–98.
9. Грибанова Д.Я., Минина А.А. Компоненты родительской компетентности по отношению к детям раннего и дошкольного возрастов. *Вектор науки ТГУ.* Серия: Педагогика, психология. 2018; № 4 (35): 52–57.
10. Денисова Д.А., Пивнева С.В., Коробейникова В.Н. Исследование эффективности организации дистанционного обучения в университете. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 42–44.

References

1. Kaz'min A.M., Slovohotova O.V. Distancionnoe konsul'tirovanie roditelej v rannej pomoschi: kompetentnostnyj podhod. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya.* 2019; № 2: 159-184.
2. Kolesov V.I. Rol' sem'i i semejnogo vospitaniya v sovremennom sociume. *Innovacionnye nauchnye issledovaniya.* 2022; № 3-1(17): 103-109.
3. Larina I.P. Osnovnye napravleniya psihologo-pedagogicheskogo prosvescheniya roditelej po profilaktike narushenij razvitiya detej rannego vozrasta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov.* Yalta: RIO GPA, 2020: 151-154.
4. Veretennikova V.B., Shihova O.F., Shihov Yu.A. Tehnologiya razvitiya bazovyh kompetencij pedagogov i roditelej doshkol'nikov. *Obrazovanie i nauka.* 2019; № 9: 154-185.
5. Litvinova N.Yu. `Emocional'noe blagopoluchie rebenka doshkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 143-146.
6. Dorzheeva A.A. Kontent-analiz fenomena adaptacii. *Pedagogicheskij IMIDZh.* 2020; T. 14, № 3(48): 346-356.
7. Chuhrova M.G., Dernov V.E. Psihologo-pedagogicheskie usloviya `ekologicheskogo vospitaniya doshkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1: 71-74.
8. Smugleeva V.A. Sovremennye problemy formirovaniya duhovnyh i nravstvennyh cennostej u detej i molodezhi. *Pravoslavie. Nauka. Obrazovanie.* 2018; № 1 (5): 90-98.
9. Gribanova D.Ya., Minina A.A. Komponenty roditel'skoj kompetentnosti po otnosheniyu k detyam rannego i doshkol'nogo vozrastov. *Vektor nauki TGU.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2018; № 4 (35): 52-57.
10. Denisova D.A., Pivneva S.V., Korobejnikova V.N. Issledovanie `effektivnosti organizacii distancionnogo obucheniya v universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 42-44.

Статья поступила в редакцию 14.05.23

УДК 159.9: 316.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-169-172

Istomina E.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: psy-kafedra@bk.ru*

Telnyuk I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Postgraduate Education, First St. Petersburg State Medical University n.a. Acad. I.P. Pavlov (St. Petersburg, Russia), E-mail: itelnuk@mail.ru*

Khudik V.A., *Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy Military Medical Academy n.a. C.M. Kirov of Ministry of Defense of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia), E-mail: niippspb@mail.ru*

INCLUSIVE STRATEGIES IN EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF TEACHERS' ATTITUDE TO INCLUSION. The article provides a socio-psychological analysis of attitudes towards inclusiveness among teachers and a study of the role of such psychological determinants as social desirability and self-efficacy in the use of inclusive strategies in education. The study involves theoretical, methodological and statistical data analysis. A comprehensive analysis of the obtained results is carried out. Primary teachers are shown to report lower scores relative to the overall score and dimensions of inclusion, namely impact on the teacher, impact on the environment, impact on other children, and impact on the student with a disability. The analysis model shows that attitudes towards inclusion

indirectly influenced the use of an inclusive strategy and influenced the level of awareness of the application of inclusive strategies and self-efficacy. The social desirability of educators did not significantly affect both the level of awareness of inclusive strategies and self-efficacy, but not the direct use of inclusive strategies. The results of the study show that familiarity with inclusive strategies and high self-efficacy in their implementation are closely related to the use of inclusive strategies in the professional activities of a teacher, that is, directly in the education system, at school. In addition, more attention should be paid to primary school teachers, who have lower scores in relation to inclusiveness and higher scores in social desirability. It can be concluded that university curricula should be more geared towards training future teachers on inclusiveness, especially as it relates to the management of different types of disabilities in the same educational setting.

Key words: **inclusion, inclusive strategies, inclusive education, self-efficacy of a teacher, social desirability, integration of people with disabilities**

Е.В. Истомина, *канд. психол. наук, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: psy-kafedra@bk.ru*

И.В. Тельнюк, *канд. пед. наук, доц., Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени акад. И.П. Павлова, г. Санкт-Петербург, E-mail: itelnuk@mail.ru*

В.А. Худик, *д-р психол. наук, проф., Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова МО РФ, г. Санкт-Петербург, E-mail: niippspb@mail.ru*

ИНКЛЮЗИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИИ

В данной статье приведен социально-психологический анализ отношения к инклюзивности среди педагогов, осуществлено изучение роли таких психологических детерминант, как социальная желательность и самоэффективность в использовании инклюзивных стратегий в образовании. Исследование предполагает теоретико-методологический и статистический анализ данных. Был реализован количественный и качественный анализ полученных результатов. Показано, что учителя начальных классов сообщали о более низких баллах по отношению к общему баллу и параметрам инклюзивности, а именно – влияние на учителя, воздействие на окружающую среду, влияние на других детей и влияние на учащегося с инвалидностью. Более того, модель анализа показала, что отношение к инклюзии косвенно влияло на использование инклюзивной стратегии и оказывало влияние на уровень осведомленности в области применения инклюзивных стратегий и самоэффективность. Социальная желательность педагогов незначительно повлияла как на уровень осведомленности в области инклюзивных стратегий, так и на самоэффективность, но не на непосредственное использование инклюзивных стратегий. Результаты исследования показывают, что знакомство с инклюзивными стратегиями и высокая самоэффективность в их реализации тесно связаны с использованием инклюзивных стратегий в профессиональной деятельности учителя, то есть непосредственно в системе образования, в школе. Кроме того, следует уделить больше внимания учителям начальных классов, у которых более низкие баллы по отношению к инклюзивности и более высокие баллы по социальной желательности. Можно заключить, что университетские учебные программы должны быть в большей мере ориентированы на подготовку будущих учителей по вопросам инклюзивности, особенно в том, что касается управления различными видами инвалидности в одной и той же образовательной среде.

Ключевые слова: **инклюзия, инклюзивные стратегии, инклюзивное образование, самоэффективность педагога, социальная желательность, интеграция инвалидов**

Отечественное образование постоянно претерпевает определенные изменения, поспешая за «актуальными новыми зарубежными веяниями», что не всегда является достаточно оправданным. Инклюзивное образование не является в этом смысле исключением, хотя в этом направлении отечественная общая и специальная педагогика имеют давнюю славную научно-прикладную историю. В то же время современные социально-экономические условия жизни общества определяются стратегически и на достаточно большой период времени, особенно если это касается таких социальных сфер, как образование и здравоохранение. Понятие «стратегии образования» ориентировано на конечные результаты государственной политики в сфере доступности «образования для всех и на равных условиях», что обеспечивает возможность проектирования стратегий инклюзивного образования как для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и для совершенно одаренных и гениальных детей, способных освоить уровневые программы обучения за короткий промежуток времени.

Актуальность работы определяется важностью освоения педагогами стратегий инклюзивных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов в работе с детьми-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, формирование у них профессиональных педагогических компетенций в соответствии с решением задач различного уровня образования, что отвечает положениям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1], где также указано, что инклюзивное образование является приоритетным гуманистическим направлением в развитии современного общества. Ряд других международных документов (Саламанкское заявление ЮНЕСКО [2], Конвенция о правах инвалидов [3], Международная классификация функционирования [4]), касающихся определения понятия «инклюзивное образование», а также реабилитации и социальной поддержки данной категории лиц, необходимы для построения широкого спектра реабилитационных мероприятий, создания социальных условий полноценной жизнедеятельности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Причем некоторые документы, такие как Международная классификация функционирования (МКФ), имеют универсальный характер, что позволяет многим специалистам – врачам, психологам, педагогам, социальным работникам – взаимодействовать не только на уровне понимания диагностических критериев, но в системе оказываемых полноценных медико-реабилитационных и социально-гуманитарных услуг лицам с особыми потребностями [4; 5; 6]. В частности, реабилитационный диагноз позволяет сформулировать цель, задачи и индивидуальную программу медицинского и социально-психологического сопровождения, определить её эффективность, а также вклад каждого специалиста в решение поставленных задач [4; 7].

Наряду с этим особое звучание приобретает подготовка специалистов соответствующего профиля, готовых реализовывать программы инклюзивного образования на различных уровнях – в условиях дошкольных, школьных и вузовских образовательных учреждениях. Поэтому педагоги образовательных учреждений нуждаются в повышении квалификации, в обучении по программам профессиональной переподготовки, что позволило бы эффективнее использовать различные образовательные стратегии, в том числе и применительно к программам инклюзивного образования инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями.

Целью работы являлось изучение особенностей готовности к принятию стратегий инклюзивного образования педагогами системы школьного образования как фактора их самоэффективности в процессе реализации программ инклюзивного обучения лиц с особыми образовательными потребностями.

Задачи исследования были связаны с обоснованием актуальности темы, её теоретической и практической разработанностью в сфере педагогики и психологии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, в области теории и методики подготовки педагогов к работе с применением инклюзивных образовательных стратегий для детей-инвалидов и лиц с ОВЗ.

Научная новизна исследования состоит в поиске критериев педагогической готовности педагогов к принятию моделей и стратегий инклюзивных форм обучения детей-инвалидов и лиц с ОВЗ в условиях работы средней общеобразовательной школы на основе изучения социально-психологических детерминант, определяющих формирование необходимых профессиональных компетенций в области специального образования, специальной педагогики и психологии, что значительно расширяет кругозор и профессионально-педагогическую направленность личности современного учителя.

Практическая значимость работы заключена в потребностях профессиональной подготовки специалистов школьного образования в целях решения задач реализации программ инклюзивного обучения детей-инвалидов и лиц с ОВЗ посредством повышения их квалификации в условиях непрерывного профессионального образования.

В психологической литературе роль установки на инклюзивность определена как предпосылка для реализации инклюзивных стратегий [8; 9]. Как отмечают В.А. Худик и соавторы [9], большинство исследований по выявлению отношения к инклюзивности почти не учитывают влияние социальной желательности. Поэтому целью настоящей статьи являлось определение значимых социально-психологических детерминант, способствующих принятию и выработке собственных стратегий поведения в реализации программ инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребности в условиях школьного образования.

Что касается использования инклюзивных стратегий в школе, то работы Н.Н. Малофеева указывают на то, что самоэффективность учителей является сильным предиктором внедрения инклюзивной практики в школьных классах [10]. Эффективность работы педагогов во многом определяется их подготовлен-

ностью и готовностью к реализации стратегий инклюзивного образования [9], а также показателями «качества жизни» выпускников с особыми потребностями [11]. По мнению М.А. Одинцовой и соавторов [12], самоэффективность педагогов связана с более высоким уровнем принятия инклюзии как разностороннего педагогического процесса, поощряемого руководством школы. Следующим важным аспектом инклюзивной стратегии выступает психологический критерий социокультурного развития детей и подростков как позитивный фактов их интеграции в общество [13].

Знакомство учителей с навыками и особенностями инклюзивного обучения непосредственно влияет на реализацию ими различных стратегий. Другими словами, знакомство со стратегией инклюзивного обучения может помочь учащимся с инвалидностью лучше планировать занятия. Поэтому все разработки инклюзивных стратегий должны быть связаны с реальной реализацией этих стратегий.

Для данного исследования был использован метод опроса. Выборка составила 150 человек – учителя средних общеобразовательных учреждений. Педагогам предлагалась анкета, содержащая вопросы о восприятии государственных мер поддержки инклюзивного образования, самоэффективности педагога, уровне знакомства с особенностями инклюзивных стратегий, а также два стандартизированных опросника, оценивающих отношение к инклюзивности и социальной желательности. Опрос проводился через платформу Google Forms.

Большинство педагогов принадлежали к начальной школе (35,3%), к средней школе относилось 30,7% респондентов и к старшей школе – 25,8%. Опрос проводился с октября по декабрь 2022 года. Опросник состоял из 54 вопросов, связанных с инклюзивными стратегиями в школе, оценкой восприятия учителями школьной и государственной политики в отношении инклюзивности, способностью внедрять и знакомиться с инклюзивными стратегиями, используемыми в классе, отношением к инклюзии в целом и социальной желательностью [14].

Первый раздел (инклюзивные стратегии в школе) включал: (а) данные, касающиеся школьного контекста (например, «Содействие включению в мою школу состоит из мер школьного управления»); (б) предполагаемая политика и нормы инклюзивности, принятые государством («Содействие инклюзии в моей школе состоит из мер государственной поддержки»); (в) воспринимаемая самоэффективность в управлении инклюзивными стратегиями («Я могу использовать инклюзивные стратегии в своем классе», «Я знаком с инклюзивными стратегиями физической активности в моем классе»); (г) использование инклюзивных стратегий физической активности в классе («Я использую инклюзивные стратегии в своем классе»).

Вопросы оценивались по 7-балльной шкале от 1 («полностью не согласен») до 7 («полностью согласен»). Отношение к инклюзивности оценивалось с помощью анкеты-опроса, состоящей из 24 пунктов, отражающих особенности «влияния инклюзии…», где респонденты должны были выбрать соответствующий балл по шкале – от 1 балла («совершенно не согласен») до 7 – «полностью согласен»).

Анкета исследует влияние инклюзивности на учителя («наличие детей с ограниченными возможностями в моем классе физически утомляет меня»), на окружающую среду («наличие детей с ограниченными возможностями в моем классе прерывает распорядок дня в классе»), на других детей («дети с инвалидностью в моем классе усиливают проблемное поведение других детей») и на детей с инвалидностью («наличие детей с инвалидностью в моем классе не поощряет их сложное поведение»). Более высокие баллы указывали на более позитивное отношение к включению. Внутренняя надежность шкалы была достаточной (α = 0,82).

Социальная желательность оценивалась с помощью адаптированной Шкалы социальной желательности Марлоу-Крауна – краткая форма С (MC-C) [7]. Шкала состоит из 13 пунктов с дихотомическими ответами «да/нет» и оценивает отношение к общим ситуациям, которые могут быть чувствительны к социальной желательности («Я всегда вежлив, даже с неприятными людьми»). Данные анализировались с помощью описательной статистики и пакета SPSS. Затем была выполнена модель ANOVA для выявления различий в полученных ответах педагогов в отношении инклюзивного образования, влияния инклюзивности и социальной желательности.

Результаты исследования показали, что различий в государственных и школьных мерах между классами обнаружено не было. Значимые различия между группами были выявлены в восприятии компетентности (F 31577 = 6,80, p<0,001), знакомстве (F 31577 = 9,97, p < 0,001) и использовании инклюзивных стратегий (F 31577 = 5,55, p < 0,01). При ретроспективном сравнении восприятие компетентности было выше у учителей начальных классов, чем у учителей средних (MD = 0,28, p < 0,001) и старших классов (MD = 0,20, p = 0,02). Точно так же знакомство было выше у учителей начальной школы, чем у учителей средних (MD = 0,31, p < 0,001) и старших классов (MD = 0,28, p < 0,001). Та же картина проявилась и в отношении использования инклюзивных стратегий, когда учителя начальных классов сообщали о более высоких баллах, чем учителя средних (MD = 0,21, p < 0,01) и старших классов (MD = 0,23, p < 0,01).

Результаты опросника «Влияние инклюзии» и результаты шкалы социальной желательности Марлоу-Крауна были следующие: значимые различия между группами проявились в общем балле (F 31577 = 11,70, p < 0,001) и во всех измерениях опросника «Влияние инклюзивности» (Учитель: F 31577 = 4,60, p < 0,01; Окружающая среда: F 3,1577 = 6,74, p < 0,001; Прочие: F 3,1577 = 5,02, p < 0,01; Дети с инвалидностью: F 3,1577 = 16,62, p < 0,001), а также в баллах социальной желательности (F 3,1577 = 7,21, p < 0,001).

Для сравнения: влияние инклюзии на учителей было выше у учителей средних школ, чем у учителей начальных классов (MD = 1,01, p = 0,02). Что касается воздействия инклюзии на окружающую среду, то у учителей средней школы оценки были выше, чем у учителей начальной школы (MD = 0,89, p < 0,01). Что касается воздействия на других детей, то показатели были выше у учителей средней школы (MD = 1,36, p = 0,03) и учителей старших классов (MD = 1,24, p < 0,01). Что касается детей с инвалидностью, то в средней и старшей школе показатели были выше (средняя школа: PC = 1,19, p < 0,001; старшая школа: PC = 1,26, p < 0,01), чем в начальной школе. Что касается социальной желательности, то баллы были выше в начальной школе, чем в средней школе (MD = 0,35, p < 0,01) и учителях средней школы (MD = 0,49, p < 0,001).

Согласно моделям ANCOVA, общий балл и три из четырех параметров воздействия инклюзивности были чувствительны к социальной желательности. В частности, наиболее чувствительным было воздействие на учителя (F = 247,13, p < 0,001; R 2 = 0,14), по сумме баллов (F = 216,18, p < 0,001; R 2 = 0,14), затем воздействие на окружение (F = 159,91, p < 0,001; R 2 = 0,08) и, наконец, на остальных детей (F = 126,76, p < 0,001; R 2 = 0,08). Социальная желательность не повлияла на детей с инвалидностью (F = 1,48; R 2 = 0,03).

Таким образом, обсуждая полученные результаты, необходимо отметить, что настоящее исследование было направлено на изучение роли отношения к инклюзивности, социальной желательности, знакомство учителей с инклюзивными стратегиями и их самоэффективностью.

Что касается первого вопроса исследования, не было обнаружено различий в восприятии государственных и школьных мер в разных классах школы, в то время как восприятие компетентности было выше у учителей начальных классов, чем у учителей средних и старших классов. В отношении к инклюзивности учителя начальных классов показали значительно более низкие баллы по сравнению с учителями средних и старших классов. Эти результаты показывают, что отношение к инклюзивности более позитивно в старших классах школы, вероятно, из-за увеличения числа учащихся с особыми потребностями в классах начальной школы по сравнению с другими классами. Действительно, как указывала в своих исследованиях Т.А. Соловьева, учителя с меньшим количеством учеников с особыми потребностями, как правило, более позитивно относятся к инклюзивности [15]. Начальная школа представляет собой сложный этап для развития детей, поскольку ожидается, что в этот период дети впервые адаптируются к требованиям учителя и класса, особенно к детям с особыми потребностями. Таким образом, учителя могут испытывать более высокий уровень стресса и менее позитивно относиться к инклюзии по сравнению с учителями других классов школы. Кроме того, учителя начальных классов сообщили о более высоких показателях социальной желательности, чем учителя средних и старших классов. В нашем исследовании социальная желательность, вероятно, повлияет на ответы большинства учителей начальных классов, которые уже имеют более низкие баллы в отношении инклюзивности.

Стоит также отметить, что в задачи данного исследования не входила оценка влияния педагогического опыта, который может быть переменной, влияющей на отношение к инклюзивности, поскольку учителя без опыта могут сталкиваться с большим стрессом по сравнению с учителями, имеющими опыт работы в школе.

Обозначенные результаты исследования, полученные в рамках методологии и технологии профессиональной подготовки современного учителя, школьного психолога и реабилитолога в области применения инклюзивного образования, позволяют сформулировать рекомендации и выводы:

1. Знакомство с инклюзивными стратегиями и высокая самоэффективность в их реализации тесно связаны с использованием инклюзивных стратегий в школе. Учителя, проходящие обучение по вопросам инклюзивности, демонстрируют более позитивное отношение к инклюзивности, лучшую когнитивную и эмоциональную оценку и более высокий уровень самоэффективности. В то же время отмечается потребность в постоянном повышении квалификации по вопросам разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ, что обусловлено различным уровнем когнитивно-личностного развития детей и особенностями их подготовленности к школьному образованию.

2. Психологические критерии детерминированности инклюзивного образования лежат в плоскости формирующихся педагогических компетенций учителей, ориентированных на принятие и возможности применения различных проектных моделей инклюзивного образования лиц с инвалидностью и ОВЗ, что должно быть учтено в программах вузовской подготовки будущих учителей, а также в процессе прохождения ими курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Роль социально-психологических детерминант в эффективном применении программ инклюзивного обучения лиц с особыми образовательными потребностями усиливается у тех педагогов, которые ориентированы как на субъект-субъектные отношения в группе учащихся, так и на факторы социокультурной интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями в естественную образовательную среду школы.

3. Прогностический анализ теоретической и эмпирической части исследования указывает на важность продолжения работы в направлении подготовки учителей по вопросам проектной деятельности в условиях реализации стратегий

инклюзивного обучения детей-инвалидов и лиц с ОВЗ, что значительно расширяет спектр формирующихся профессионально-педагогических компетенций. Программы обучения должны включать прикладные аспекты проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, вопросы социокультурной интеграции детей в среду школьного образования, подготовку их к практико-ориентированным видам деятельности с учетом когнитивно-личностных особенностей развития и успешности овладения социальными, учебными и трудовыми навыками. Педагоги должны быть вовлечены в формальное и неформальное обучение стратегиям интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, что объективно доступно в процессе повышения их квалификации по соответствующим программам в условиях непрерывного профессионального образования.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ (ред. от 02.07.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Андреева Л.В., Бойков Д.И., Войлокова Е.Ф. *Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России:* аналитический обзор. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
3. *Конвенция о правах инвалидов.* Available at: http://duma.gov.ru/news/6772/
4. *Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья.* Available at: https://center-albreht.ru/institute_of_itu_and_rehabilitation_of_the_disable/sotrudnichayutshiy_tsentr_voz/mezhdunarodnaya_klassifikatsiya/
5. *Реабилитация – XXI век: традиции и инновации*: материалы III Национального конгресса с международным участием. Санкт-Петербург: ООО «ЦИАЦАН», 2020.
6. Белышев Д.В., Каллистов Д.Ю., Михеев А.Е., Романов А.И., Хаткевич М.И. Информационная система медицинской реабилитации в цифровой экосистеме медицинской помощи. *Врач и информационные технологии*. 2018; № 51: 34–45.
7. Яковлева Е.Н. *Поощрение и защита прав инвалидов в международном праве.* Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Москва: Институт государства и права РАН, 2015.
8. Суворов А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия. *Психологическая наука и образование.* 2011; № 3: 27–31.
9. Худик В.А., Тельнюк И.В., Сорокина О.Ю. Индивидуально-дифференцированное и инклюзивное образование в дошкольном возрасте как психолого-педагогическая проблема. *Коррекционно-педагогическое образование.* 2015; № 2 (2): 5–15.
10. Малофеев Н.Н. Система специального образования нового типа. *Альманах института коррекционной педагогики*. 2007; № 11: 53–24.
11. Крыжко Е.В. Качество жизни выпускников ГБОУ «Центр «Динамика». *Актуальные вопросы качества жизни детей и выпускников с тяжелыми множественными нарушениями развития.* Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2016: 40–41.
12. Одинцова М.А., Истомина Е.В., Ветвицкая Т.В., Самарец К.В. Адаптационный потенциал студентов разного возраста с инвалидностью. *Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика.* Ялта: Ариал, 2017: 205–209.
13. Истомина Е.В. Изучение психологических аспектов формирования самосознания подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Современное образование: традиции и инновации.* 2023; № 1: 120–122.
14. Худик В.А. Анкета-вопросник для изучения отношения педагогов к инклюзивному образованию. *Коррекционно-педагогическое образование*. 2015; № 1 (1): 62–67.
15. Соловьева Т.А. *Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва: МПГУ, 2018.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 02.07.2021) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Andreeva L.V., Bojkov D.I., Vojlokova E.F. *Obrazovanie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami v kontekste programmy YuNESKO «Obrazovanie dlya vseh»: opyt Rossii:* analiticheskij obzor. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2007.
3. *Konvenciya o pravah invalidov.* Available at: http://duma.gov.ru/news/6772/
4. *Mezhdunarodnaya klassifikaciya funkcionirovaniya, ogranichenij zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya.* Available at: https://center-albreht.ru/institute_of_itu_and_rehabilitation_of_the_disable/sotrudnichayutshiy_tsentr_voz/mezhdunarodnaya_klassifikatsiya/
5. *Reabilitaciya – XXI vek: tradicii i innovacii*: materialy III Nacional'nogo kongressa s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg: OOO «CIACAN», 2020.
6. Belyshev D.V., Kallistov D.Yu., Miheev A.E., Romanov A.I., Hatkevich M.I. Informacionnaya sistema medicinskoj reabilitacii v cifrovoj `ekosisteme medicinskoj pomoschi. *Vrach i informacionnye tehnologii*. 2018; № 51: 34-45.
7. Yakovleva E.N. *Pooschrenie i zaschita prav invalidov v mezhdunarodnom prave.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskih nauk. Moskva: Institut gosudarstva i prava RAN, 2015.
8. Suvorov A.V. Inklyuzivnoe obrazovanie i lichnostnaya inklyuziya. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2011; № 3: 27-31.
9. Hudik V.A., Tel'nyuk I.V., Sorokina O.Yu. Individual'no-differencirovannoe i inklyuzivnoe obrazovanie v doshkol'nom vozraste kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie.* 2015; № 2 (2): 5-15.
10. Malofeev N.N. Sistema special'nogo obrazovaniya novogo tipa. *Al'manah instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2007; № 11: 53-24.
11. Kryzhko E.V. Kachestvo zhizni vypusknikov GBOU «Centr «Dinamika». *Aktual'nye voprosy kachestva zhizni detej i vypusknikov s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya.* Sankt-Peterburg: NIC ART, 2016: 40-41.
12. Odincova M.A., Istomina E.V., Vetvickaya T.V., Samarec K.V. Adaptacionnyj potencial studentov raznogo vozrasta s invalidnost'yu. *Social'no-pedagogicheskaya podderzhka lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: teoriya i praktika*. Yalta: Arial, 2017: 205-209.
13. Istomina E.V. Izuchenie psihologicheskih aspektov formirovaniya samosoznaniya podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii.* 2023; № 1: 120-122.
14. Hudik V.A. Anketa-voprosnik dlya izucheniya otnosheniya pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2015; № 1 (1): 62-67.
15. Solov'eva T.A. *Sistemnyj podhod k organizacii vklyucheniya mladshih shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obscheobrazovatel'nuyu sredu*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva: MPGU, 2018.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-172-174

***Litvinova N.Yu**., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ln7766 @ mail*

RELATIONSHIP OF PERFECTIONISM AND ANXIETY IN STUDENT ACTIVITY. Based on the conducted research, it is proposed to develop a program of psychotherapeutic support and prevention of the neurotic scenario of perfectionism, consisting of sections, according to the criterion of the actual effectiveness of educational and professional activities and individual typological features. The actual effectiveness is manifested by the perfectionist experiences of the students of "excellent students" and "good students". "Excellent students" demonstrate willingness to perceive a threat to their self-esteem in a wide range of situations and to respond with a very pronounced state of personal anxiety. 4-mark students demonstrated a business approach to solving problems: they show willingness to improve the quality of knowledge, while showing pronounced situational anxiety. Individual typological features of students manifested themselves in the tendency of students to claim high marks in combination with the experience of a high level of significance of the situation. The positive side of the manifestation of perfectionism of 5-mark students and 4-mark students are tendencies of little-realized personal growth and procedural motivation in educational and professional activities. The negative side of the manifestation of students' perfectionism is the tendency of students to manifest a number of maladaptive personal characteristics: the inability to meet internalized high standards, to enjoy activities. Individual typological features of students are proposed to be formed in the following directions: self-knowledge of positive and negative personality qualities; formation of a sense of confidence and success; comprehension of the content of activities and specific planning for subtasks; development of skills of flexible behavior in the implementation of goals.

Key words: **perfectionism, anxiety, individual typological features of students, maladaptive personality characteristics, high standards**

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ТРЕВОЖНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

На основании проведенного исследования предлагаются основы разработки программы психотерапевтического сопровождения и предупреждения невротического сценария перфекционизма, состоящей из разделов по критериям: актуальная результативность учебно-профессиональной деятельности и индивидуально-типологические особенности. Актуальная результативность испытуемых проявилась перфекционистическими переживаниями «отличников» и «хорошистов». Студенты-«отличники» демонстрировали готовность воспринимать угрозу своей самооценки в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием личностной тревожности. Студенты-«хорошисты» показывали деловой подход к решению проблемы: проявляли готовность улучшить качество знаний, при этом демонстрировали выраженную ситуативную тревожность. Индивидуально-типологические особенности студентов проявились в склонности претендовать на высокие оценки в сочетании с переживанием высокого уровня значимости ситуации. Положительной стороной проявления перфекционизма «отличников» и «хорошистов» стали тенденции малоосознаваемого личностного роста и процессуальной мотивации в учебно-профессиональной деятельности. Отрицательной стороной проявления перфекционизма студентов выступила склонность к проявлению ряда дезадаптивных личностных характеристик: невозможность соответствовать интериоризированным высоким социальным стандартам, получать удовольствие от деятельности. Индивидуально-типологические особенности студентов предлагается формировать в следующих направлениях: самопознание позитивных и негативных качеств личности; формирование чувства уверенности и успеха; осмысление содержания деятельности и конкретного планирования по подзадачам; развитие навыков гибкого поведения при реализации поставленных целей.

Ключевые слова: **перфекционизм, тревожность, индивидуально-типологические особенности студентов, дезадаптивные личностные характеристики, высокие социальные стандарты**

Интерес к исследованию проблемы перфекционизма возрос в 90-е годы двадцатого столетия. К этому времени были систематизированы представления о феномене перфекционизма как производном от дисфункциональных установок и дезадаптивных свойств личности: стремление быть всегда на уровне высоких социальных стандартов, хроническая неудовлетворенность результатами деятельности; высокая выраженность тревожности, депрессии, чувства вины, прокрастинации [1; 2; 3].

Проблематика изучения взаимосвязи тревожности и перфекционизма как свойств личности студента актуальна, так как именно на студенческой выборке были получены эмпирические характеристики перфекционистических переживаний, проявляющихся в убеждении о невозможности соответствовать интериоризированным высоким социальным стандартами и получать удовольствие от деятельности.

Студенческий возраст сенситивен для самоактуализации, самореализации, ресурсами которых являются максимумы развития интеллектуальных, ценностно-смысловых, эмоционально-волевых свойств [1]. Следовательно, «эмоциональный накал» проживания студенческого возраста может сопровождаться проявлением различных сценариев перфекционизма (как «здорового», так и невротического).

Цель исследования: изучить возможную взаимосвязь перфекционизма и тревожности как личностных свойств студента, проявляющихся в учебно-профессиональной деятельности для разработки основ программы психотерапевтического сопровождения и предупреждения невротического сценария перфекционизма.

Целью программы психологического сопровождения будет являться достижение студентом «здорового» перфекционизма, связанного с позитивным мышлением, морально-нравственными ценностями уважения себя и других, благодарности за достигнутые результаты жизнедеятельности.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1) изучить научно-методическую литературу по теме исследования;

2) провести эмпирическое исследование взаимосвязи перфекционизма и тревожности студентов.

Научная новизна исследования заключается в подтверждении факта специфики студенческих перфекционистических переживаний, проявляющейся в убеждении о невозможности соответствовать интериоризированным высоким социальным стандартам, получать удовольствие от деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в разработке основ программы психотерапевтического сопровождения и предупреждения невротического сценария перфекционизма студентов.

Заметный вклад в изучение феномена перфекционизма внесли российские авторы – А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Т.Ю. Юдеева, В.А. Ясная. Перфекционизм понимается отечественными авторами как феномен, производный от дисфункциональных установок и дезадаптивных свойств личности: ориентация на высокие социальные стандарты; ожидание от окружающих негативной оценки себя; постоянное сравнение себя с окружающими; приписывание негативной оценки результатам своей деятельности [1].

Зарубежные исследования проблемы перфекционизма представлены следующими моделями: американской (Р. Фроста, П. Хьюитта и Г. Флетта., Холендер и др.) канадской, британской, психоаналитической.

Н.Г. Гаранян, проанализировав западные когнитивные и бихевиоральные модели, выделил следующие компоненты перфекционизма:

1. Неоправданно высокие цели, ориентация на совершенство.
2. Самозапрет на право ошибаться и быть не идеальным.
3. Конвергентность мышления: все или ничего.
4. Подавление собственных чувств.
5. Привязанность к долженствованиям в межличностных отношениях.
6. Стремление быть похожим только на самых успешных людей.
7. Завышение требований к другим [3].

Обобщив представления различных исследователей, можно сказать, что в психологической науке выделяют два сценария перфекционизма: «здоровый» перфекционизм, сопровождающийся удовольствием личности от процесса достижения трудных целей (Д. Хамачек); невротический перфекционизм проявляющийся в навязчивости идей, симптомах депрессии [4].

И в случае «здорового» перфекционизма, и невротического речь идет о стремлении к идеальности и абсолютной успешности в различных сферах жизнедеятельности. Следствия перфекционизма могут быть как позитивными, так и негативными для личности: при «здоровом» перфекционизме личность переживает творческое удовлетворение от деятельности [5]; при невротическом преобладают негативные психоэмоциональные состояния, вплоть до симптомов депрессии.

Результаты некоторых эмпирических исследований свидетельствуют о том, что студенты с высоким уровнем и низким уровнем перфекционизма характеризуются достоверными различиями во внешнем плане деятельности и внутреннем. Первым свойственны высокая тревожность, мнительность, боязливостью, склонность к навязчивым страхам. Студенты с низким уровнем перфекционизма эмоционально устойчивые, спонтанные, ненситивные, в малой степени тревожные (открытые новизне, общительные, уверенные).

Для реализации вышеуказанной цели, направленной на выяснение основ разработки программы психотерапевтического сопровождения и предупреждения невротического сценария перфекционизма, мы поставили задачу эмпирического исследования взаимосвязи перфекционизма и тревожности студентов.

Эмпирической базой исследования стал Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, студенты направления 37.03.01 Психология в возрасте от 18 до 32 лет, n = 15.

В соответствии с целью и задачами исследования были определены следующие методы: Шкала тревоги Спилбергера-Ханина, Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта, Трехфакторный опросник перфекционизма Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой, Т.Ю. Юдеевой.

По результатам эмпирического исследования (Спилбергер-Ханин) выявлено, что 20% испытуемых обладают высоким уровнем выраженности ситуативной тревожности (39 ± 8,3%), высоким уровнем выраженности личностной тревожности (43 ± 9), 20% обладают высоким уровнем выраженности некоторых параметров перфекционизма (переживание невозможности соответствовать интериоризированным высоким социальным стандартам, получать удовольствие от деятельности).

20% высокого уровня выраженности некоторых параметров перфекционизма составили «отличники» и «хорошисты». Отличительной личностной особенностью этой группы студентов стало проявление тенденции к увеличению показателей невротического перфекционизма и уменьшению выраженности нормального перфекционизма в связи с повышением уровня выраженности личностной и ситуативной тревожности.

Высокий уровень выраженности перфекционизма «отличников» проявлялся в повышении уровня выраженности личностной тревожности, на что указали такие поведенческие проявления студентов, как склонность претендовать только на высокие оценки, завышение уровня значимости ситуации оценивания результата, чередование экстрапунятивных и интрапунятивных поведенческих реакций при обсуждении результативности деятельности, «острое» восприятие факта ошибки. Студенты-«отличники» были ориентированы только на высшую оценку и критерии ее достижения. Указанные поведенческие реакции и переживания были зафиксированы до того момента, пока появлялась возможность сделать дополнения и улучшить качество ответа.

Студенты-«хорошисты» быстрее и «легче» (с точки зрения оценки эмоционального проявления) осознавали, что необходимо доработать, и не спешили улучшить качество ответа на ближайших занятиях. Они делали это на текущих

контрольных занятиях. В процессе работы над улучшением качества знаний эти студенты демонстрировали деловой подход к решению проблемы: напоминали о готовности улучшить качество знаний и докладывали об объеме выполненных работ. Студенты-«хорошисты» проявляли интерес к эталонам ответов на «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». Большинство из них оценили достижение эталона «отлично» как «очень трудный» и выбрали вариант эталона «хорошо» (80%).

Таким образом, студенты-«хорошисты» проявляли контролируемую личностную тревожность, умеренный уровень переживания значимости проблемы на фоне повышения уровня ситуативной тревожности (на этапе улучшения качества знаний).

Положительной стороной проявления перфекционизма «отличников» и «хорошистов» являлась тенденция малоосознаваемого личностного роста и процессуальной мотивации в учебно-профессиональной деятельности. Отрицательной стороной проявления рассматриваемого личностного свойства выступает склонность студентов к проявлению дисфункциональных характеристик: следование высоким социальным стандартам, сомнение в собственных действиях, личностная и ситуативная тревожность.

Результаты эмпирического исследования указали на то, что студенты-«отличники» и «хорошисты» характеризуются не только различиями во внешнем и внутреннем плане деятельности, но и наблюдается дифференциация свойств личности внутри каждого сценария перфекционизма.

К основным выводам исследования мы относим заключение об основах разработки программы психотерапевтического сопровождения и предупреждения невротического сценария перфекционизма: необходима дифференциация разделов в программе по критерию результативности деятельности и индивидуально-типологических особенностей.

В результате проведенного исследования были выявлены перфекционистические переживания «отличников» и «хорошистов». Индивидуально-типологические особенности студентов проявились в поведенческих характеристиках, направленных на достижение желаемого результата учебно-профессиональной деятельности.

Индивидуально-типологические особенности студентов необходимо развивать в следующих направлениях: самопознание позитивных и негативных качеств личности; формирование чувства уверенности и успеха; содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам; развитие навыков излагать собственное мнение от первого лица и гибкого поведения при реализации поставленных целей, навыка анализа собственного мнения о себе (результатах деятельности) и интерперсональной обратной связи, формирование экспрессивного способа проживания событий.

Основываясь на результатах нашего исследования, мы можем сделать вывод о том, что перфекционизм неразрывно связан с дезадаптивностью личности. Дезадаптивность личности является одной из причин токсического восприятия текущих ситуаций и событий в учебно-профессиональной деятельности студента, обесценивания ценности собственного «Я», конфликтности, негативных психоэмоциональных состояний и т. д. В поведении испытуемых в учебно-профессиональной деятельности проявились такие явные характеристики перфекционизма, как стремление к безупречности и совершенству.

Дальнейшие исследования взаимосвязи перфекционизма и тревожности студентов вузов позволят получить информацию о проявлении этого феномена на разных ступенях обучения. Новые эмпирические данные дополнят методологическую основу для разработки программы психотерапевтического сопровождения позитивного перфекционизма студентов, формирования социально и психически здоровой студенческой молодежи.

Библиографический список

1. Гаранян Н., Холмогорова А., Юдеева Т. Перфекционизм, депрессия и тревога. *Московский психотерапевтический журнал*. 2001; № 4: 18–49.
2. Гаранян Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма. *Вопросы психологии*. 2009; № 6: 52–60.
3. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований). *Терапия психических расстройств*. 2006; № 1: 23–31.
4. Гаранян Н.Г., Васильева М.Н. Перфекционизм как прогностический признак неблагоприятного течения депрессивных расстройств. *Психологический журнал.* 2014; № 5: 51–61.
5. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта. *Психологический журнал*. 2006; № 6.

References

1. Garanyan N., Holmogorova A., Yudeeva T. Perfekcionizm, depressiya i trevoga. *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal*. 2001; № 4: 18-49.
2. Garanyan N.G. Tipologicheskij podhod k izucheniyu perfekcionizma. *Voprosy psihologii*. 2009; № 6: 52-60.
3. Garanyan N.G. Perfekcionizm i psihicheskie rasstrojstva (obzor zarubezhnyh `empiricheskih issledovanij). *Terapiya psihicheskih rasstrojstv*. 2006; № 1: 23-31.
4. Garanyan N.G., Vasil'eva M.N. Perfekcionizm kak prognosticheskij priznak neblagopriyatnogo techeniya depressivnyh rasstrojstv. *Psihologicheskij zhurnal.* 2014; № 5: 51-61.
5. Gracheva I.I. Adaptaciya metodiki «Mnogomernaya shkala perfekcionizma» P. H'yuitta i G. Fletta. *Psihologicheskij zhurnal*. 2006; № 6.

Статья поступила в редакцию 10.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-174-176

Nasyrova E.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: nasyrov_ef@surgu.ru*
Slepukhina A.S., *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: slepuhina.alena@bk.ru*

PREPARATION OF A FUTURE SPEECH THERAPIST TEACHER FOR CORRECTION OF SOUND REPRODUCTION BY MEANS OF MODELING. The article deals with issues related to the professional training of future speech therapists to work with children with impaired sound reproduction. Every year there is an increase in the number of children with a complex defect structure who need long-term speech therapy support. Therefore, the training of young specialists requires new forms and methods of training that allow students to prepare for the real conditions of professional activity. Improving the level of training of future speech therapy teachers requires a scientifically based approach. The principles and stages of the application of the modeling principle are considered in the study. Theoretical analysis of scientific literature allowed to analyze the degree of study of the topic under consideration. As part of the study, testing is conducted among students in order to determine the effectiveness of the modeling method in pedagogical practice, and a survey was conducted among teachers in order to determine the level of use of the modeling method.

Key words: **teacher-speech therapist, modeling, model, correction of sound reproduction, methods of preparation, preparation of the future teacher-speech therapist**

Э.Ф. Насырова, *д-р пед. наук, проф., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: nasyrova_ef@surgu.ru*
А.С. Слепухина, *аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: slepuhina.alena@bk.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с профессиональной подготовкой будущих учителей-логопедов к работе с детьми, имеющими нарушения звукопроизношения. С каждым годом наблюдается увеличение количества детей со сложной структурой дефекта, которые нуждаются в длительном логопедическом сопровождении. Поэтому подготовка молодых специалистов требует новых форм и методов обучения, позволяющих подготовить студентов к реальным условиям профессиональной деятельности. Повышение уровня подготовки будущих учителей-логопедов требует научно обоснованного подхода. В исследование рассмотрены принципы и этапы применения метода моделирования. Теоретический анализ научной литературы позволил проанализировать степень изученности рассматриваемой темы. В рамках исследования проведено тестирование среди студентов с целью определения эффективности применения метода моделирования в педагогической практике, а также проведен опрос среди педагогов с целью определения уровня использования метода моделирования.

Ключевые слова: **учитель-логопед, моделирование, модель, коррекция звукопроизношения, методы подготовки, подготовка будущего учителя-логопеда**

Актуальность представленной к рассмотрению темы связана с вопросом эффективной подготовки будущих учителей-логопедов к коррекции звукопроизношения у детей. Нарушения звукопроизношения являются одним из ведущих дефектов в структуре речевых нарушений. Своевременная коррекционно-образовательная деятельность должна способствовать предупреждению отрицательного влияния речевых расстройств на психическое развитие детей. Поэтому возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, способных своевременно выявить и оказать профессиональную логопедическую помощь детям с нарушением звукопроизношения. Для будущего учителя-логопеда важно умение применять теоретические знания по коррекции звукопроизношения в реальных условиях образовательной среды. Для полноценного усвоения студентами необходимых знаний и формирования профессиональных компетенций необходима организация таких действий, которые отражали бы непосредственно профессиональную деятельность учителя-логопеда. В свою очередь, моделирование является одним из способов применения теоретических знаний в практической деятельности в рамках обучения в вузе.

Цель статьи заключается в обосновании использования моделирования коррекции звукопроизношения как фактора, осуществляющего подготовку студентов в коррекционно-образовательной деятельности. Объект исследования – методы моделирования в процессе подготовки будущих учителей-логопедов.

Исходя из цели исследования, нами определены основные задачи:

1. Рассмотреть определение понятий «моделирование» и «модель».
2. Представить принципы и этапы применения моделирования.
3. Определить влияния моделирования на студентов в образовательной деятельности.

Для решения поставленных задачи в процессе исследования применялись эмпирические и теоретические методы

. Был проведен анализ научной литературы и организовано тестирование будущих учителей-логопедов.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом анализе научной литературы и разработке рекомендаций по применению моделирования коррекции звукопроизношения при подготовке будущих учителей-логопедов.

Теоретическая значимость работы связана с расширением знаний о возможностях применения моделирования в процессе подготовки студентов дефектологического направления.

Практическая значимость исследования заключается в использовании в процессе обучения средствам моделирования нарушений звукопроизношения у детей, что позволит сформировать у будущих педагогов практический навык коррекции звукопроизношения у детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Существуют исследования, указывающие на эффективность применения методов моделирования при подготовке студентов. Современная образовательная среда обладает большим количеством разных ресурсов реализации метода моделирования, но при этом метод не имеет широкого применения среди гуманитарных направлений. Например, применение метода моделирования является распространенным явлением в исследовании природных явлений, экономики и ядерных реакций. Поэтому при применении метода моделирования в ходе подготовки будущих учителей-логопедов необходимо понимание моделирования как одного из методов обучения.

Под моделированием можно понимать изучение объекта (действия, события) посредством создания его модели (копии). При этом модель должна отражать основные черты и особенности изучаемого объекта. Модель не может повторить изучаемый объект в точности, но может отражать его основные свойства. Для применения метода моделирования необходимо разделять такие понятия, как «модель» и «моделирование». Для этого рассмотрим взгляды ученых, занимавшихся вопросами моделирования.

Вопросами моделирования занимались такие исследователи, как А.Н. Леонтьев, К.Е. Морозова, В.А. Штоф, П.В. Копнина и Р.А. Низамов.

Этимологически термин «модель» восходит к итальянскому «modello», основой которого выступает слово «modellus» (народная латынь), или «modulus» (латынь), являющееся уменьшительной формой от латинского «modus» [1].

Согласно М. Пешеля, специалисту в области кибернетики, науки об общих закономерностях процессов управления и связи в организованных системах (в машинах, живых организмах и обществе), «модель есть результат процесса познания, зафиксированный в мозгу или вне его на подходящей физической среде» [2]. Абсолютно противоположной позиции придерживаются Ю. Иванилов и А. Лотов, считающие, что «под словом модель в широком понимании имеется в виду либо некий образ (в том числе условный или мысленный) объекта, интересующего нас, либо, наоборот, прообраз некоторого объекта или системы объектов» [2].

Штоф В.А. рассматривал модели как специфические образы, сходные по своему содержанию с моделируемыми объектами [3]. Он считал, что под моделью в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (схематизированной или идеализированной) и наглядной форме [4].

Разное понимание понятия «модель» говорит о разных способах её использования в практической деятельности. Р.А. Низамов выделял перспективные возможности использования метода моделирования не только педагогами, но и студентами: «Самостоятельное моделирование студентами различных явлений, процессов представляет особую ценность в развитии их творческих способностей» [5]. В условиях современной образовательной среды существуют различные методы обучения, в структуре которых возможно использовать моделирование. Студенты могут самостоятельно составлять схематические модели прочитанного текста, книги или видео урока, отражающие содержание изученного материала. А.Е. Кононюк, говоря о роли модели в процессе познания, анализа ситуации, обращает внимание на ее свойства замещать «реальный объект (систему), сохраняя некоторые наиболее важные для исследования его черты и позволяя получить новую информацию об объекте в процессе изучения» [6]. Это говорит нам о том, что модель может быть как средством, так и способом обучения. Условия её применения зависят от целей и задач образовательного процесса.

Сегодня можно выделить десятки определений понятий «модель» и «моделирование», но в зависимости от условий их применения меняется и их смысловое значение. Для удобства использования модели в педагогике она должна представлять объект исследования в процессе познания, поэтому нами выделено следующее понятие модели. Модель – это объект-заместитель объекта-оригинала, обеспечивающий изучение некоторых свойств оригинала [7]. А сам процесс замещения одного объекта другим с целью получения информации о важнейших свойствах объекта-оригинала с помощью объекта-модели называется моделированием [2].

Моделирование и модель – два взаимосвязанных понятия, другими словами, моделирование – это процесс, а модель замещает изучаемый объект. При этом модель и моделирование имеют разные классификации. Все модели можно разделить на две основные группы – физические и абстрактные, или математические. В число физических моделей входят натуральные модели, квазинатуральные модели, масштабные модели и аналоговые. Математические модели представляют собой формализованное представление системы с помощью абстрактного языка, с помощью математических соотношений [8].

Моделирование можно классифицировать по степени полноты на полное, неполное и приближенное. При полном моделировании модели идентичны объекту во времени и пространстве. Для неполного моделирования эта идентичность не сохраняется. В основе приближенного моделирования лежит подобие, при котором некоторые стороны реального объекта не моделируются совсем [8].

В зависимости от типа носителя модели различают следующие виды моделирования: детерминированное и стохастическое, статическое и динамическое, дискретное, непрерывное и дискретно-непрерывное [8]. Также в зависимости от формы реализации моделирование классифицируется на мысленное и реальное [8].

Мыслительное моделирование, в свою очередь, можно разделить на наглядное (гипотетическое, аналогическое), символическое (языковое м знаковое) и математическое (аналитическое, имитационное, комбинированное, структурное и ситуационное). А реальное моделирование можно разделить на натуральное (научный эксперимент, комплексные испытания, производственный эксперимент) и физические (в реальном времени и в модельном времени) [9].

Обширная классификация моделей и видов моделирования говорит о распространенности метода моделирования и способности его применения в различных системах образования. Вариативность применения метода моделирования говорить о его доступности и мобильности. Для того чтобы достигнуть необходимых целей в процессе использования метода моделирования, необходимо учитывать принципы, которые лежат в основе данного метода.

Первый принцип связан с информационной достаточностью. Моделирование теряет свой смысл, если не имеется достаточной информации. Второй принцип осуществимости заключается в том, что модель должна помочь достигнуть поставленных целей. Третий принцип множественности модели говорит о том, что в разработанной модели необходимо реализовывать те явления, которые оказывают особое влияние на эффективность применения разработанной модели. Четвертый принцип агрегирования дает возможность перестраивать модель в зависимости от возникающих проблем и пятый принцип параметризации позволяет сократить объем и время моделирования [10].

Сам процесс осуществления моделирования связан с определенной последовательностью целенаправленных действий. Создание модели включает в себя несколько этапов. Работа начинается с изучения реального объекта моделирования, а завершается разработкой реальной модели. Нами были выделены основные этапы моделирования при подготовке будущих учителей-логопедов к коррекции речи детей.

Таким образом, моделирование предполагает наличие следующих этапов. Первый этап связан с определением целей моделирования. Второй этап направлен на изучение особенностей реального объекта модели. Третий этап связан с разработкой модели. На четвертом этапе происходит подготовка исходных данных для моделирования. На пятом этапе осуществляется выбор средств и методов моделирования. На шестом этапе реализуется проверка модели и ее корректировка. Седьмой этап является заключительным, на этом этапе происходит оценка полученных результатов моделирования.

Приведенный нами перечень этапов не является единственно верным, т. к. в зависимости от задач, стоящих перед исследователем, и в соответствии с его пристрастиями и требованиями к результатам исследования содержание количество этапов может измениться. При этом логика последовательности остается практически неизменной.

В рамках исследования на базе Сургутского государственного педагогического университета был проведен опрос среди педагогов с целью определения уровня использования метода моделирования в процессе подготовки студентов к практической деятельности. В результате опроса педагогов были выявлены следующие результаты: (А) – 65% опрошенных используют моделирование в процессе подготовки студентов; (Б) – 25% отметили, что частично используют методы моделирования в образовательном процессе; (В) – 10% не используют метод моделирования, так как в практической деятельности применяют другие методы обучения (рис. 1).

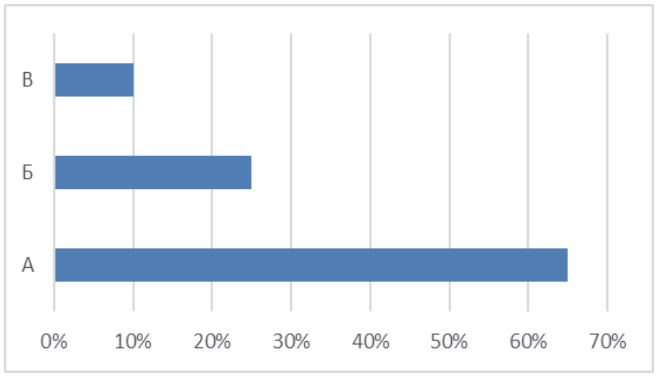


Рис. 1. Результаты применения моделирования в образовательном процессе

Большинство педагогов отметили, что используют метод моделирования, так как он показал свою эффективность. Также педагогики подчеркнули повышение мотивации студентов к образовательному процессу. Другая часть опрошенных указали, что метод моделирования требует большего количества времени на подготовку, поэтому в данное время используется ими только в определенных условиях.

Для оценки эффективности подготовки будущих учителей-логопедов к коррекции звукопроизношения посредством моделирования проведено тестирование двух групп студентов. В опросе приняли участие студенты второго курса. Данная категория студентов была выбранная в связи с тем, что в работе с ними уже применяется метод моделирования, поэтому возможно с помощью тестирования оценить уровень полученных знаний и умений. В первой группе обучение происходит традиционными методами, во второй группе применяется метод моделирования. В ходе исследования студентам было предложено 10 вопросов, направленных на выявление знаний, связанных со знаниями в области коррекции звукопроизношения (рис. 2).

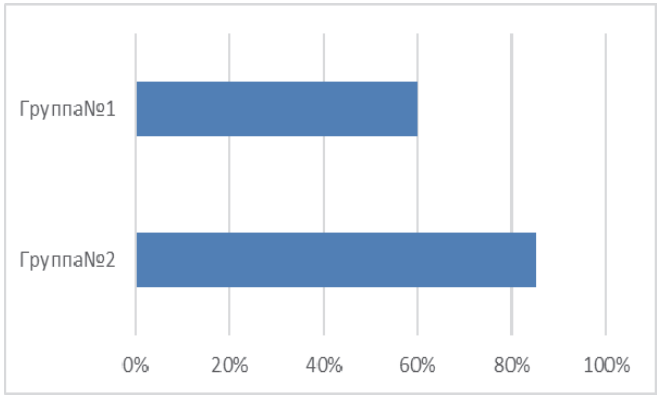


Рис. 2. Результаты тестирования

Как показали результаты тестирования двух групп студентов, испытуемые показали хорошие результаты владения изученным материалом. Но при сравнении результатов первой и второй групп было выявлено, что студенты второй группы допустили на 25% меньше ошибок, чем студенты из первой группы. Данный показатель свидетельствует о том, что метод моделирования помог студентам сформировать более устойчивую базу знаний в области коррекции звукопроизношения. Следовательно, можно сделать вывод о том, что студенты чувствуют себя в данной теме уверенно и могут применять полученные знания более эффективно, чем студенты из первой группы.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что метод моделирования является эффективным при подготовке будущих учителей-логопедов к коррекции речи детей, и его применение необходимо в педагогической практике.

Отметим, что метод моделирования имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Моделирование коррекции звукопроизношения положительно влияет на подготовку студентов к профессиональной деятельности, но при этом требует более длительной подготовки педагога.

Мы уверены, что исследования, направленные на изучение методов моделирования, продолжатся, а также получат распространение среди гуманитарных направлений. На наш взгляд, перспективным является разработка единой модели подготовки будущих учителей-логопедов к работе по коррекции речи детей.

Библиографический список

1. Фролов И.Т. *Гносеологические проблемы моделирования*. Москва, Наука, 1961.
2. Данилюк А.Я. *Теория интеграции образования*. Ростов-на-Дону, 2000.
3. Пешель М. *Моделирование сигналов и систем*. Перевод с немецкого. Москва, 1981.
4. Иванилов Ю., Лотов А. *Математические модели в экономике*. Москва: ФИЗМАТЛИТ, 1979.
5. Штофф В. *О роли моделей в познании*. Ленинград, 1963.
6. Кононюк А.Е. *Обобщенная теория моделирования. Начала*. Киев: Освіта України, 2012; Ч. 1, Книга 1.
7. Борисенко Е.Н. Вариантная лексика английского языка, зафиксированная в словаре «MERRIAM WEBSTER'S COLLEGIATE 2003», в темпоральном аспекте. *Альманах современной науки и образования.* 2010; Ч. 2, № 2 (33): 29–31.
8. Советов Б.Я., Яковлев С.А. *Моделирование систем: учебник для вызов.* Москва: Высшая школа, 2005.
9. Петухов О.А., Морозов А.В., Петухова Е.О. *Моделирование: системное, имитационное, аналитическое*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «СЗТУ», 2008.
10. Беляева М.А. *Моделирование систем*: конспект лекций: в 2 ч. Москва: МгУП имени Ивана Федорова. 2012; Ч. 1.

References

1. Fpolov I.T. *Gnoseologicheskie ppoblemy modelipovaniya*. Moskva, Nauka, 1961.
2. Danilyuk A.Ya. *Teoriya integracii obrazovaniya*. Rostov-na-Donu, 2000.
3. Peshel' M. *Modelirovanie signalov i sistem*. Perevod s nemeckogo. Moskva, 1981.
4. Ivanilov Yu., Lotov A. *Matematicheskie modeli v `ekonomike*. Moskva: FIZMATLIT, 1979.
5. Shtoff V. *O roli modelej v poznanii*. Leningrad, 1963.
6. Kononyuk A.E. *Obobschennaya teoriya modelirovaniya. Nachala*. Kiev: Osvita Ukraïni, 2012; Ch. 1, Kniga 1.
7. Borisenko E.N. Variantnaya leksika anglijskogo yazyka, zafiksirovannaya v slovare «MERRIAM WEBSTER'S COLLEGIATE 2003», v temporal'nom aspekte. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya.* 2010; Ch. 2, № 2 (33): 29-31.
8. Sovetov B.Ya., Yakovlev S.A. *Modelirovanie sistem: uchebnik dlya vyzov.* Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
9. Petuhov O.A., Morozov A.V., Petuhova E.O. *Modelirovanie: sistemnoe, imitacionnoe, analiticheskoe*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «SZTU», 2008.
10. Belyaeva M.A. *Modelirovanie sistem*: konspekt lekcij: v 2 ch. Moskva: MgUP imeni Ivana Fedorova. 2012; Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 16.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-176-179

Mikhalat E.S., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: ESMikhalat@fa.ru
Chernyshkova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: NVChernyishkova@fa.ru

ANALYSIS OF MODERN APPROACHES TO FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE ON THE EXAMPLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING. Informatization and active introduction of artificial intelligence into the education process predetermines the need to systematize digital educational technologies in terms of their intended use in the educational process. In the context of the current requirements of the Federal State Educational Standard, the authors give their own definition of the concept of professionally oriented teaching of a foreign language according to the educational program in the direction of "Economics", and on the basis of a study of individual characteristics of the student's personality, reveal the linguodidactic potential of modern approaches in teaching a foreign language. The article proposes a model of a personal educational trajectory and a block diagram of the mechanism for mastering knowledge, taking into account the psychotypes of students, which can be used in compiling teaching materials on a discipline, preparing didactic and / or methodological content, etc.

Key words: **communicative competence, professionally oriented education, information educational technologies**

Е.С. Михалат, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ESMikhalat@fa.ru*
Н.В. Чернышкова, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NVChernyishkova@fa.ru*

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Информатизация и активное внедрение искусственного интеллекта в процесс образования предопределяет необходимость систематизации цифровых образовательных технологий с точки зрения их целевого использования в учебном процессе. В контексте актуальных требований ФГОС авторы дают собственное определение понятию профессионально ориентированное обучение ИЯ применительно к образовательной программе по направлению «Экономика», а также на основе исследования индивидуальных особенностей личности обучающегося раскрывают лингводидактический потенциал современных подходов при обучении иностранному языку. В статье предложена модель персональной образовательной траектории и структурная схема механизма усвоения знаний с учетом психотипов обучающихся, которая может быть использована при составлении УМК дисциплины, подготовке дидактического и/или методического контента и др.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированное обучение, информационные образовательные технологии**

Актуальность исследования связана с необходимостью обобщить и систематизировать результаты различных исследований по использованию цифровых образовательных технологий. Анализ научных статей и обобщение накопленного педагогического опыта позволяет авторам сконцентрировать внимание на образовательных и электронных технологиях обучения, с помощью которых реализуется аксиологический подход к образованию: демонстрационные, информационные технологии, технологии общения и др.

Исследуемая проблематика позволяет авторам сформулировать следующую цель: рассмотреть профессионально ориентированное обучение ИЯ и его особенности в контексте цифровизации образовательного процесса. Исходя из цели исследования, были сформулированы следующие задачи: рассмотреть понятие и сущность профессионально ориентированного обучения ИЯ в условиях цифровизации образовательной модели; охарактеризовать модель обучения профессионально ориентированному языку, реализуемой в Финансовом университете при Правительстве РФ (далее Финуниверситет); рассмотреть, цифровые технологии с точки зрения их лингводидактического потенциала, целевого использования и интеграции при обучении профессионально ориентированному ИЯ. Объектом исследования авторы определяют систему обучения профессионально ориентированному ИЯ в вузе в современных условиях. Предметом исследования является модель профессионально ориентированного ИЯ как средства формирования профессиональных компетенций в условиях цифровизации у студентов, обучающихся по направлению «Экономика».

Научная новизна объясняется динамизмом и масштабностью развития инновационных технологий, требующих совершенствования методологии обучения в постоянно развивающемся образовательном процессе. В ходе исследования авторами предпринята попытка дать собственное определение понятию «профессионально ориентированное обучение ИЯ». Практическая значимость результатов исследования заключается в обобщении опыта преподавателей Департамента иностранного языка и межкультурной коммуникации Финуниверситета. Результаты, представленные в данной статье, могут быть использованы при дальнейшем изучении вопросов обучения профессионально ориентированного ИЯ, например, в научных и практико-ориентированных работах, при разработке дидактических материалов, а также в процессе формирования УМК по дисциплине.

Теоретической основой исследования проблематики, а также анализа и обобщения практического опыта педагогов послужили ФГОС, научная литература, учебно-методические материалы, разработанные преподавателями Финуниверситета и др., публикации таких авторов, как Бартош Д.К., Гальсковой Н.Д., Коптелова А.В., Харламовой М.В., Климовой И.И., Чернышковой Н.В., Михалат Е.С., Калугиной О.А., Нужа И.В., Смирновой Н.В., Малых Л.М., Жуковой А.В., Глуховой Т.В., Бажановой С.В., Стрекаловой Н.Б. и др.

Профессионально ориентированное обучение ИЯ, в том числе второму иностранному языку, традиционно характеризует процесс обучения бакалавров, магистров и аспирантов неязыковых направлений и профилей высшей школы, который нацелен на формирование компетенций иноязычного общения в сфере профессиональной деятельности [1].

На основе практического опыта нам представляется возможным определить профессионально ориентированное обучение ИЯ для направления 38.03.01 Экономика как процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции с целью применения иностранного языка в профессиональной экономической деятельности, способности использовать языковой и профессиональный опыт в сфере международного бизнеса и финансов, а также осуществлять эффективный анализ и обработку информации финансово-экономического профиля.



Рис. 1. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции

Таблица 1

Индикаторы и результаты обучения

№	*индикаторы обучения*	*результаты обучения*
1.	реализовывать письменно и устно коммуникативные намерения на иностранном языке, в т.ч. при помощи информационно-коммуникационных технологий	знать: особенности стилистики устной и письменной речи изучаемого языка (разговорный, научный, деловой, публицистический стили); уметь: выполнять практико-ориентированные задания в рамках пройденной тематики
2.	применять коммуникативные приёмы публичной речи в контексте профессионального дискурса на иностранном языке	знать: правила создания и способы представления доклада / презентации; уметь: устно высказываться на иностранном языке в межличностном и профессиональном общении
3.	взаимодействовать на основе академической коммуникации и речевого этикета изучаемого иностранного языка	знать: лексику, включая профессионально ориентированную, необходимую при иноязычном общении в межличностной и деловой сфере; уметь: проводить качественный анализ собственных теоретических и практических навыков; организовывать работу для решения учебной задачи; проводить рефлексию результатов выполненной задачи
4.	использовать грамотно и эффективно иноязычные источники информации	знать: способы получения информации из аутентичной устной и письменной речи (общей, полной, специальной), исходя из цели; уметь: получать запрашиваемую информацию из текста на иностранном языке (ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое чтение); – использовать для поиска необходимой информации на иностранном языке СМИ и Интернет; – извлекать необходимую информацию при восприятии на слух высказываний на иностранном языке в формате монолога или диалога как при непосредственном общении, так и в аудио-, видеозаписи
5.	письменно создавать речевые высказывания на иностранном языке в соответствии с коммуникативной задачей	знать: лексико-грамматические и стилистические особенности, запрашиваемые в межличностной и профессиональной коммуникации; уметь: письменно фиксировать информацию, в ходе чтения или прослушивания текста, просмотра видеоматериала на иностранном языке; – составлять план высказывания, доклада, презентации; тезисы сообщения/доклада; – кратко излагать содержание и обобщать

Источник: Составлено авторами в соответствии с ФГОС ВО3++

Следует подчеркнуть, что содержательно профессионально ориентированное обучение ИЯ предполагает формирование коммуникативной компетенции, которая позволяет осуществлять общение как в формальном, так и в неформальном контексте лично, а также с использованием цифровых средств коммуникации, например, в процессе общения с группой людей или индивидуально, в качестве модератора или выступающего с докладом на конференциях, круглых столах, в ходе обсуждения условий договоров, написании деловых писем и др.

Модель профессионально ориентированного обучения ИЯ, которая реализуется в Финуниверситете, можно было бы представить следующим образом: цель, индикаторы достижения компетенции и результаты обучения. Структурно представим один из элементов формирование иноязычной коммуникативной компетенции на рис. 1.

Следует рассмотреть и другие индикаторы обучения в процессе применения иностранного языка в межличностном общении, учебной и профессиональной деятельности, а также соответствующие им результаты обучения. Представим их в табл. 1.

Таким образом, практическая цель обучения состоит не только в умении применять иностранный язык в повседневной профессиональной коммуникации, но и использовать его как инструмент формирования своих профессиональных компетенций [2; 3], т. е. интеграции изучаемого иностранного языка со специальными дисциплинами направления и профиля подготовки студентов. Профессионально ориентированный ИЯ, в том числе изучаемый как второй, является инструментом формирования компетенций по дисциплинам, входящим в общеобразовательную программу соответствующего направления и профиля подготовки студентов.

Рассматриваемая модель обучения фокусирует внимание на обучающемся-центениале, формирование мышления которого происходит в префигуративном обществе под влиянием цифровых коммуникаций и отличается клиповостью [4]. Тем не менее с развитием информационно-коммуникативных технологий обучение ИЯ продолжает базироваться на традиционных, общедидактических методах преподавания и обучения с использованием цифровых интернет-технологий, т. е. форм, способов и методов обучения, связанных с применением интернет-ресурсов и социальных сервисов [1; 5].

Возросший интерес к визуальной информации, погружению центениалов в виртуальный мир социальных сетей, комментариев, СМС-общения в приложениях и месенджерах выдвигают на первый план не только асинхронные и синхронные технологии общения, но и демонстрационные и информационные технологии, стимулирующие развитие иноязычной коммуникативной компетенции, устную и письменную речевую деятельность обучающихся [6; 7]. Для лучшего понимания сути цифровых технологий необходимо иметь комплексное представление о них.

Демонстрационные технологии (компьютерные презентации PowerPoint, iSpring Suite, надстройки Office Mix (mix.office.com)) стимулируют устную коммуникацию, концентрируя внимание на одном источнике информации на период занятия. С помощью презентации решаются также дидактические задачи: показ – ознакомление с материалом, объяснение – осмысление нового материала через организацию и участие в тренировке, применение материала в деловой игре, коррекция и самокоррекция, оценка и самооценка изучаемого материала. Значительно облегчается проведение занятия при ознакомлении и объяснении материала, у обучающегося же при работе над проектом-презентацией, например, формируется способность и готовность искать и получать запрашиваемую информацию в электронной среде, изучать, обнаруживать причинно-следственные связи и систематизировать их, используя собственные приемы обучения, критически их осмысливать и выстраивать собственное мнение, включаться в командную деятельность [7].

Информационные технологии способствуют повышение социокультурной компетенции обучающихся: ознакомление с особенностями речевого поведения, речевого этикета; создание аутентичных условий для ознакомления с культурным многообразием стран изучаемых языков, расширяя выбор коммуникативных ситуаций; повышение мотиваций обучающихся на основе систематического изучения актуальной информации; реализация творческих идей преподавателя и обучающегося; индивидуализация учебного процесса, автономность при неограниченном доступе к источнику информации; развитие навыков чтения и аудирования на основе аутентичных текстов; пополнение словарного лексического запаса благодаря аутентичным текстам Интернета; актуальность и разнообразие информации; жанровое и стилистическое многообразие материалов [1; 6; 7].

Работая с аутентичными цифровыми интернет-ресурсами, преподаватель может не только пользоваться готовым продуктом, но и самостоятельно создавать учебные ресурсы, определив его формат, осуществив поиск подходящих по теме интернет-ресурсов, оценив их содержание с точки зрения уместности в учебном процессе и уровень языковой сложности информации, структурируя найденные материалы и формулируя вопросы на общее понимание информации и вопросы дискуссионного характера [1]. Представим методику работы с аутентичным материалом на рис. 2.

Технологии общения ввиду своего целевого использования подразделяются на технологии синхронного и асинхронного общения, предполагая моментальный и отсроченный ответ. Приложения WhatsUp, Viber, Skype могут совмещать в себе обе технологии. С помощью названных приложений с использованием мобильных мультимедийных технологий при наличии интернет-соединения возможно осуществлять коммуникацию в виртуальном пространстве, в том числе на ИЯ. Информационно-коммуникативные технологии поколения Web 2.0 позволяют не только взаимодействовать в виртуальном пространстве, но и стать создателями собственных интернет-контентов: подкастов, блогов, вики и др. С помощью блога, виртуального дневника пользователя, в котором размещается текстовая и наглядная информация в виде постов, видео- и аудиофайлы, его автор общается с виртуальной аудиторией. Отличительными дидактическими признаками блога являются его публичность, линейность, авторство и модерация, мультимедийность [1; 6; 7].

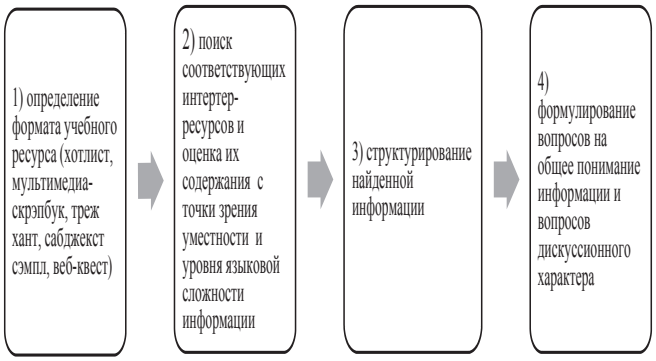


Рис. 2. Методика работы с аутентичными цифровыми интернет-ресурсами

Таким образом, изучение подходов к обучению профессионально ориентированному ИЯ в контексте цифрового образования позволяет сформулировать следующие выводы:

– модель обучения профессионально ориентированному ИЯ включает в себя три составляющие: цель, индикаторы достижения компетенции и результаты обучения;

– появление нового поколения центениалов стимулирует совершенствование методики обучения профессионально ориентированного ИЯ;

– современные информационные, коммуникационные, электронные технологии изменили традиционное обучение, значительно обогатив его, не только предоставив инициативу обучающимся, но и стимулируя креативность преподавателя.

– функции современных технологий, применяемых в образовании, позволяют совершенствовать содержание и процесс реализации индивидуальной образовательной модели, создают условия для применения педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» и способствуют формированию умений и навыков самостоятельной учебной деятельности.

Библиографический список

1. *Трансформация методов обучения студентов в вузах финансово-экономического профиля*: монография. Москва: Русайнс, 2016.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» (уровень бакалавриата.* Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf
3. Малых Л.М., Жукова А.В. и др. *Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе*: коллективная монография. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016.
4. Чернышкова Н.В., Михалат Е.С. Трансформация высшего образования в контексте новой парадигмы социально-экономических процессов. *Самоуправление*. 2019; Т. 2, № 2 (115): 241–243.
5. Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Коптелов А.В., Харламова М.В. *Технологии электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы*: монография. Москва: Издательство МПГУ, 2018.
6. Нужа И.В., Смирнова Н.В. *ИКТ в обучении иностранному языку: от традиционного учебника к виртуальной обучающей среде*. Available at: https://publications.hse.ru/chapters/71634614
7. Стрекалова Н.Б. *Информационно-коммуникационные технологии в высшем профессиональном образовании*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii

References

1. *Transformaciya metodov obucheniya studentov v vuzah finansovo-`ekonomicheskogo profilya*: monografiya. Moskva: Rusajns, 2016.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika» (uroven' bakalavriata*. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf
3. Malyh L.M., Zhukova A.V. i dr. *Model' mul'tilingval'nogo obrazovaniya v poli`etnicheskom regione*: kollektivnaya monografiya. Izhevsk: Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2016.
4. Chernyshkova N.V., Mihalat E.S. Transformaciya vysshego obrazovaniya v kontekste novoj paradigmy social'no-`ekonomicheskih processov. *Samoupravlenie*. 2019; T. 2, № 2 (115): 241-243.
5. Bartosh D.K., Gal'skova N.D., Koptelov A.V., Harlamova M.V. *Tehnologii `elektronnogo obucheniya inostrannym yazykam: sostoyanie i perspektivy*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo MPGU, 2018.
6. Nuzha I.V., Smirnova N.V. *IKT v obuchenii inostrannomu yazyku: ot tradicionnogo uchebnika k virtual'noj obuchayuschej srede*. Available at: https://publications.hse.ru/chapters/71634614
7. Strekalova N.B. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v vysshem professional'nom obrazovanii*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii

Статья поступила в редакцию 18.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-179-181

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*
Tenitilov P.S., *Deputy Head, Department of Romance Languages, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

STATE FINAL CERTIFICATION: METHODS OF PREPARATION AND CONDUCT AT A MILITARY UNIVERSITY. The work considers the main aspects of organization of state final attestation (the GIA) in a military university. It is carried out on the example of the specialty 45.05.01 Translation and Translation Studies. To do this, first of all, the current Russian education, in particular, the higher military, system development state is being investigated. The importance of solving the GIA effective preparation and implementation problems for its further development is proved. The concept of state final certification is revealed. Basic principles of its implementation in the military university space are highlighted. The work what the main GIA stages are. A structure of the state examination in the relevant specialty is demonstrated. It's relevant to the modern conditions of the educational, and in the future – professional military translators activities implementation. Examples of tasks for the GIA preparation and conduct are given.

Key words: **State Finale Certification, Examination Procedures, Final Examinations, Thesis, exam, State Examination Commission, foreign language, military university**

Н.В. Гусева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*
П.С. Тенитилов, *зам. нач. каф. романских языков ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ: МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

На страницах данной статьи осуществлено рассмотрение основных аспектов методики подготовки и проведения государственной итоговой аттестации (ГИА) в военном вузе на примере специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение. Для этого в первую очередь исследуется текущее состояние системы образования, в частности высшего военного, в нашей стране. Доказывается важность решения проблем эффективных подготовки и проведения ГИА для

его дальнейшего развития. Далее раскрывается понятие «государственная итоговая аттестация». Освещаются основные принципы её проведения в пространстве военного вуза, говорится об основных этапах ГИА. Демонстрируется структура государственного экзамена по соответствующей специальности, релевантная современным условиям осуществления учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности военными переводчиками. Приводятся примеры заданий для подготовки и проведения ГИА.

Ключевые слова: **государственная итоговая аттестация, экзаменационные процедуры, выпускные испытания, дипломная работа, экзамен, государственная экзаменационная комиссия, иностранный язык, военный вуз**

Актуальность темы статьи обосновывается фактом глубокой модернизации отечественной системы высшего образования, фиксирующимся на протяжении двух последних десятилетий (Е.П. Антипова, Т.Г. Архипова, В.А. Далингер, Е.Е. Дурнева). В этой связи особого внимания требует проведение государственной итоговой аттестации (ГИА) как средства оценки итогов совместной работы участников образовательных отношений (Е.Ю. Грачева, Т.В. Лучкина, Ю.И. Семенова) [1, с. 68].

С другой стороны, необходимость симметричного ответа на вызовы современности способствует актуализации соответствующих проблем применительно к военным вузам, действующим на территории РФ (В.А. Гура, З.А. Саидов, О.С. Соболева, Н.И. Соколова, З.И. Трубина, Л.Ф. Трубкина, Н.У. Ярычев). Сказанное в полной мере относится к государственной итоговой аттестации по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение [2, с. 222–223].

Таким образом, цель нашей статьи – рассмотрение основных аспектов методики подготовки и проведения государственной итоговой аттестации в военном вузе на примере специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– раскрыть понятие «государственная итоговая аттестация»;
– осветить принципы её проведения в пространстве военного вуза;
– рассказать об этапах ГИА;
– продемонстрировать структуру государственного экзамена по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение, соответствующую современным условиям осуществления учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности военными переводчиками;
– привести примеры заданий для подготовки и проведения ГИА.

В ходе решения этих задач применялись следующие методы исследования:

– рефлексия педагогического опыта авторов;
– анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были изучены ключевые черты методики подготовки и проведения государственной итоговой аттестации в военном вузе.

Её теоретическая значимость состоит в демонстрации структуры государственного экзамена по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение, соответствующей современным условиям осуществления учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности военными переводчиками.

Практическая значимость – в исследовании примеров заданий, позволяющих эффективно осуществить подготовку и проведение ГИА по соответствующей специальности.

Государственная итоговая аттестация – форма оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы (Н.В. Захарченко, Е.А. Кононова, С.В. Куланина, Г.А. Поллак, Е.И. Туревская) [3, с. 26]. В основе её подготовки и проведения лежат следующие принципы:

– объективности;
– независимости оценки качества подготовки курсантов – военных переводчиков [4, с. 43–44].

Соответствующий процесс может быть разделён на четыре этапа (табл. 1).

Структура государственной итоговой аттестации соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение [2, с. 224].

Государственные аттестационные испытания проводятся по билетам. Каждый такой билет включает три задания трёх разных типов [4, с. 44]. К таковым относятся:

– задания по письменному переводу текстов, написанных на военную тематику;
– письменный перевод общественно-политических текстов [6, с. 40];
– зрительно-устный перевод текста с иностранного языка (Э. Капп, Г. Кунов, О.В. Любогор, Л. Нуаре, А. Эспинас).

При этом основными критериями оценки ответов курсантов являются:

– логичность и последовательность изложения материала [7, с. 103–104];
– способность к эффективному использованию различных подходов к решению поставленных проблем;
– готовность курсанта давать обоснованные и аргументированные ответы на дополнительные вопросы по существу экзаменационного билета [8, с. 236].

Таблица 1

Этапы проведения государственной итоговой аттестации у будущих военных переводчиков

№ п/п	Наименование	Содержание
1.	Подготовительный	Утверждение председателя государственной экзаменационной комиссии (ГЭК)
		Утверждение состава ГЭК
		Утверждение программы ГИА
		Доведение расписания государственных аттестационных испытаний до сведения курсантов, председателя и членов комиссии (А.В. Сольева, Л.И. Трубникова, Т.В. Котлованова, М.Л. Небреева)
2.	Подготовка к ГИА	Отбор заданий
		Составление билетов
3.	Проведение ГИА	Проведение устного экзамена [5, с. 159–160]
4.	Заключительный	Оформление протоколов по результатам каждого заседания ГЭК в соответствии с утверждённым расписанием государственных аттестационных испытаний
		Оформление книг протоколов заседаний ГЭК
		Сдача протоколов в архив вуза [3, с. 30]

Ответ каждого курсанта на экзаменационный билет и дополнительные вопросы, как правило, занимают временной промежуток в 30 мин [6, с. 41]. При этом итоговая оценка ответа будущего военного переводчика складывается из оценок, полученных за ответ на каждый вопрос с учётом весовых коэффициентов, присвоенных каждому заданию экзамена (табл. 2).

Приведём примеры заданий для государственной итоговой аттестации по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение.

В первую очередь рассмотрим пример военного текста для письменного перевода.

Кибертерроризм – угроза сетевой безопасности нашей страны

Кибертеррористический акт, или кибертеракт представляет собой политически мотивированный акт, проведённый с широким использованием средств информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). Его осуществление создаёт непосредственную угрозу жизни, здоровья и благополучия населения.

Сегодня в число наиболее известных способов совершения кибертеррактов входят:

– обеспечение несанкционированного доступа к персональным данным граждан, а также сведениям, составляющим государственную или военную тайну;
– нанесение информационным системам либо отдельным их элементам более или менее значительного ущерба;
– кража или уничтожение каких-либо данных, средств аппаратного и программного обеспечения;
– воздействие на информацию, аппаратное либо программное обеспечение в деструктивных целях;
– публикация данных, находящихся вне открытого доступа, либо угроза таковой;
– дезинформация населения либо государственных структур путём взлома информационных каналов либо физического захвата электронных СМИ;
– повреждение, постановка активных помех либо уничтожение средств связи.

Серьёзность угрозы кибертерроризма сегодня признана на международном уровне. Разные государства сотрудничают в деле борьбы с этим пагубным явлением. Подобные усилия координируются со стороны международных организаций.

Далее рассмотрим текст на общественно-политическую тематику, предназначенный для письменного перевода.

Таблица 2

Значения весовых коэффициентов

Задание	Письменный перевод текстов, написанных на военную тематику	Письменный перевод общественно-политических текстов	Зрительно-устный перевод текста с иностранного языка
Вес	40	30	30

Informazione e guerra elettronica nelle operazioni psicologiche

Il reparto dell'Informazione e Guerra Elettronica svolge un ruolo determinante e indispensabile nella pianificazione e condotta delle operazioni psicologiche. Quest'ultimo riceve dal personale della Cellula PSYOPS una chiara indicazione sul genere di informazioni di cui la cellula necessita nello svolgimento delle varie fasi di un'operazione. Le informazioni richieste dalla Cellula PSYOPS formano il Piano di Ricerca generale che prevede l'acquisizione degli elementi che condizionano in modo significativo la scelta dei gruppi obiettivo e dei temi psicologici.

Le informazioni necessarie alla pianificazione ed alla condotta delle operazioni psicologiche possono essere tratte da più fonti tra cui la fonte umana che racchiude le informazioni tratte dai prigionieri di guerra, disertori, rifugiati o profughi e particolari settori della popolazione. Queste fonti, però, presentano un diverso grado di affidabilità in riferimento soprattutto ai motivi posti alla base della loro collaborazione e dei sentimenti ed atteggiamenti che le hanno caratterizzate nelle precedenti situazioni. I disertori, ad esempio, tendono ad esprimere quello che credono faccia più piacere sentire a coloro ai quali si sono consegnati. Tra le fonti di informazioni rientrano anche le fonti aperte, derivanti dai media disponibili al pubblico (stampa, radio, tv, ecc.) o dai documenti. L'esame dei documenti è un'altra fonte che considera la corrispondenza personale, i diari ed ogni altro documento che riporti la valutazione reale e lo stato d'animo dell'autore e che aiuti a catturare elementi utili ad analizzare l'efficacia della campagna psicologica rivolta al gruppo obiettivo. Rilevante in questo settore di fonti è la censura che può coprire un elemento di fragilità dell'avversario in alcuni suoi settori.

Третье задание, какуже неоднократноговорилось, ориентировано на зрительно-устный перевод текста с иностранного языка (Е.П. Антипова, Э. Капп, О.В. Любогор, Л. Нуаре, А. Эспинас) [8, с. 239]. Приведём пример такого фрагмента.

L'Unità UNPAV «Tullio Tedeschi»

La versatilità è una delle caratteristiche fondamentali dell'unità UNPAV «Tullio Tedeschi» (Unità Navale Polifunzionale ad Alta Velocità), in grado di far fronte a molteplici esigenze, grazie ad una piattaforma con spazi liberi dedicati al trasporto di specifici equipaggiamenti del Gruppo operativo Incursori, capace di sviluppare alta velocità e costruita con materiali caratterizzati da robustezza, protezione balistica, resistenza al calore, schermatura dalle interferenze elettromagnetiche, ridotto peso ed elevata resistenza strutturale.

L'unità, che può ospitare un equipaggio di 27 persone, è costruita in materiale composito, ha una lunghezza di 44 metri fuori tutto, una larghezza di 8 metri per 1,5 metri di immersione, e un dislocamento di 190 tonnellate.ù

La sua polifunzionalità permette alla Tullio Tedeschi di partecipare in attività di controllo dei traffici marittimi, contrasto del traffico esseri umani e difesa in ambienti di minaccia assimetrica.

Теперь необходимо перейти к подведению итогов исследования.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что важным слагаемым дальнейшего прогрессивного развития системы высшего военного образования в нашей стране является решение вопросов, связанных с эффективным проведением государственной итоговой аттестации будущих военных переводчиков.

Последняя представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы. В основе её подготовки и проведения лежат принципы объективности и независимости оценки качества подготовки курсантов.

Соответствующий процесс может быть разделён на четыре этапа: подготовительный, подготовка к ГИА, проведение ГИА, заключительный.

Структура государственной итоговой аттестации соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение.

Государственные аттестационные испытания проводятся по билетам, каждый из которых включает три задания трёх разных типов: задания по письменному переводу текстов, написанных на военную тематику; письменный перевод общественно-политических текстов; зрительно-устный перевод текста с иностранного языка.

При этом основными критериями оценки ответов курсантов являются логичность и последовательность изложения материала; способность к эффективному использованию различных подходов к решению поставленных проблем; готовность курсанта давать обоснованные и аргументированные ответы на дополнительные вопросы по существу экзаменационного билета.

Ответ каждого обучающегося на экзаменационный билет и дополнительные вопросы, как правило, занимает временной промежуток в 0,5 ч. Итоговая оценка ответа будущего военного переводчика складывается из оценок, полученных за ответ на каждый вопрос с учётом весовых коэффициентов, присвоенных каждому заданию экзамена.

Библиографический список

1. Якунчев М.А., Жукова Н.В., Маскаева Т.А., Ляпина О.А. Модернизация государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза. *Перспективы науки и образования.* 2019; № 6 (42): 65–77.
2. Гусева Н.В. Роль лингводидактического тестирования при обучении военному переводу курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1(92): 222–224.
3. Столяров А.Л. Методика оценки сформированности профессиональных компетенций курсантов военных вузов. *Научные и образовательные проблемы гражданской защиты.* 2019; № 4 (43): 25–31.
4. Кайсин М.В. О повышении эффективности планирования подготовки офицеров, обучающихся по программам переподготовки и повышения квалификации. *Вестник военного образования.* 2019; № 6 (21): 42–44.
5. Панасенко Ю.А., Трубникова Л.И., Запорощенко Е.В. Особенности труда преподавателя и общие профессиональные требования к профессорско-преподавательскому составу в условиях военного вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 158–161.
6. Лаврентьева З.И. Функции использования кейсов в военной педагогике. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 39–41.
7. Толмачева Е.Ю. Конструктивность как качество учебного диалога на занятиях РКИ в студенческой аудитории. *Наука и школа.* 2020; № 4: 103–108.
8. Зарудняя М.В., Коробова Е.В., Кардович И.К. Проблема независимой оценки знаний студентов по иностранному языку. *Вестник КГУ.* 2019; № 1: 236–240.

References

1. Yakunchev M.A., Zhukova N.V., Maskaeva T.A., Lyapina O.A. Modernizaciya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov pedagogicheskogo vuza. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2019; № 6 (42): 65-77.
2. Guseva N.V. Rol' lingvodidakticheskogo testirovaniya pri obuchenii voennomu perevodu kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1(92): 222-224.
3. Stolyarov A.L. Metodika ocenki sformirovannosti professional'nyh kompetencij kursantov voennyh vuzov. *Nauchnye i obrazovatel'nye problemy grazhdanskoj zaschity.* 2019; № 4 (43): 25-31.
4. Kajsin M.V. O povyshenii `effektivnosti planirovaniya podgotovki oficerov, obuchayuschihsya po programmam perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2019; № 6 (21): 42-44.
5. Panasenko Yu.A., Trubnikova L.I., Zaporoschenko E.V. Osobennosti truda prepodavatelya i obschie professional'nye trebovaniya k professorsko-prepodavatel'skomu sostavu v usloviyah voennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 158-161.
6. Lavrent'eva Z.I. Funkcii ispol'zovaniya kejsov v voennoj pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 39-41.
7. Tolmacheva E.Yu. Konstruktivnost' kak kachestvo uchebnogo dialoga na zanyatiyah PKI v studencheskoj auditorii. *Nauka i shkola.* 2020; № 4: 103-108.
8. Zapydnyaya M.V., Korobova E.V., Kardovich I.K. Problema nezavisimoj ocenki znanij studentov po inostrannomu yazyku. *Vestnik KGU.* 2019; № 1: 236-240.

Статья поступила в редакцию 19.04.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-181-183

Matyukhina N.S., *Deputy Head, Department of General Education, MCU Department of Education of the Simferopol City Administration (Simferopol, Russia), E-mail: kafedra_mu@list.ru*

THE USE OF ETHNOPEDAGOGICAL IDEAS IN THE REFORM OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM: HISTORICAL AND RETROSPECTIVE ANALYSIS.

The concept of ethnopedagogy has a long history in Russia. In the 1920s and 1930s, national schools were established with the aim of preserving the cultural traditions of ethnic groups and teaching in their native language. However, in the 1930s, the education system was unified and national schools were closed. Currently, Russia faces a task of restoring ethnopedagogic ideas in education, including with the help of adopted federal laws. Despite this, there are problems, such as the lack of trained teachers and the lack of mechanisms for evaluating the effectiveness of ethnopedagogic programs. Solving these problems can lead to the creation of a more tolerant and multicultural education system. The author concludes that the use of ethnopedagogical ideas in education contributes to a more effective adaptation of students to the modern world.

Key word: **ethnopedagogy, multicultural education, national peculiarities, educational programs, pedagogy**

***Н.С. Матюхина**, зам. нач. управления – начальник отдела общего образования МКУ «Управление образования администрации города Симферополя», г. Симферополь, E-mail: kafedra_mu@list.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В РЕФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Концепция этнопедагогики имеет давнюю историю в России. В 1920–1930-х годах национальные школы были созданы с целью сохранения культурных традиций этнических групп и обучения на их родном языке. Однако в 1930-х годах система образования была унифицирована, и национальные школы были закрыты. В настоящее время Россия столкнулась с задачей восстановления этнопедагогических идей в образовании, в том числе с помощью принятых федеральных законов. Несмотря на это, существуют проблемы, такие как нехватка подготовленных педагогов и отсутствие механизмов оценки эффективности этнопедагогических программ. Решение этих проблем может привести к созданию более толерантной и мультикультурной системы образования.

Ключевые слова: **этнопедагогика, мультикультурное образование, национальные особенности, образовательные программы, педагогика**

Современная система образования переживает несколько волн реформирования, причем нередко эти реформы предпринимаются с целью повышения эффективности системы, а также ее адаптации к требованиям современной экономической и социокультурной среды. Одним из способов решения этой задачи является использование этнопедагогических идей, которые позволяют учитывать особенности культуры, традиций и национальных характеристик обучающихся в высшей школе. Историко-ретроспективный анализ этнопедагогических идей может помочь понять, как эти идеи могут быть использованы в контексте современной системы образования, а также выявить недостатки и ограничения этого подхода [1–6].

На данный момент не существует систематизированного источника информации о методах профилактики переутомления среди студентов в условиях дистанционного обучения. Данная статья направлена на развитие данной темы.

Основные цели исследования: выявление ключевых тенденций и обобщение результатов ранее проведенных исследований в этой области. Также необходимо сделать выводы о возможностях использования этнопедагогических идей для оптимизации современной системы образования в высшей школе.

Основные задачи статьи видятся в следующем: анализ этнопедагогических идей и их влияния на современную систему образования в высшей школе.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней представлен историко-ретроспективный анализ использования этнопедагогических идей в реформировании современной системы образования, доказана педагогическая эффективность данного вектора современной науки и практики.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости этнопедагогических идей в образовании является важным шагом на пути к созданию более толерантного и мультикультурного общества. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует эффективной адаптации студентов к современному миру, формирует толерантное и мультикультурное отношение к другим народам и культурам.

В последние десятилетия этнопедагогические идеи стали восприниматься как часть концепции мультикультурного образования, которая предполагает учет многокультурной природы общества и национальных особенностей. Применение этнопедагогических идей в современном образовании является непростой задачей. Реализация концепции мультикультурного образования предполагает создание условий для развития каждой культуры, что требует овладения методикой этнопедагогического взаимодействия [4]. Одним из важнейших аспектов концепции мультикультурного образования выступает преодоление культурного барьера. В качестве примера можно привести использование цифровых технологий в образовании, которые позволяют студентам изучать материал на своем родном языке, учитывая особенности их культуры [4; 5].

Применение этнопедагогических идей в образовании требует от педагогов специальной подготовки. Необходимо проводить специальные тренинги и семинары, которые помогут им освоить этнопедагогическую методику и научиться эффективно взаимодействовать со студентами разных этнических культур. Помимо этого, важно проводить исследования в области этнопедагогики, чтобы определить эффективность применения этой методики в образовании и разработать новые подходы к реализации концепции мультикультурного образования [5; 6]. Реализация концепции мультикультурного образования предполагает преодоление культурного барьера и интеграцию этнических культурных элементов в процесс обучения. Для этого необходимо использовать соответствующие педагогические методы и приемы, которые учитывают этнические особенности студентов. Одним из таких методов является этикетный кодекс, который основан на знании культурных норм и правил поведения различных этносов [4]. Важным аспектом этнопедагогической концепции является идея сохранения национально-культурного наследия. Национально-культурное наследие включает в себя язык, обычаи, традиции, верования и другие культурные элементы. В современном мире эти элементы все чаще подвергаются воздействию мировой культуры, что приводит к утрате культурной идентичности и ухудшению межэтнических отношений [4]. Чтобы сохранить национально-культурное наследие, необходимо использовать этнопедагогические идеи в образовании. В этом контексте важным является использование национальных языков в качестве средства обучения и сохранения культурной идентичности. Кроме того, необходимо развивать культурную компетенцию и интеркультурную коммуникацию студентов. Для достижения этих целей современные педагоги высшей школы используют этнопедагогические идеи, которые могут помочь разработать и внедрить новые образовательные подходы, учитывающие этнические и культурные различия студентов. Одной из таких идей является принцип культурного диалога, который подразумевает уважение и признание различных культурных традиций и практик, а также стимулирует обмен знаниями и опытом между представителями различных этнических групп [3; 4].

Согласно этнопедагогическому подходу, образование должно быть нацелено на развитие личности, учитывать культурную специфику студентов и способствовать формированию их идентичности. Для этого необходимо учитывать культурные и педагогические особенности различных этнических групп, а также их потребности и интересы [5]. Реализация этнопедагогического подхода в образовании выражается в создании культурно ориентированной образовательной среды, которая способствует развитию личности студента и учету его этнических особенностей. В рамках такой среды студенты могут ощутить себя комфортно и уверенно, что положительно скажется на качестве образования и воспитания [5]. Реализация этнопедагогической концепции может проходить в различных формах. Например, в рамках мультикультурного образования можно использовать методики, которые предполагают применение культурных элементов разных этнических групп. Также возможно организовать культурные программы и мероприятия, которые способствуют повышению уважения к культуре других народов и формированию толерантного отношения к ним [5]. Кроме того, эффективным способом реализации концепции мультикультурного образования является использование этнопедагогических методик в процессе обучения. Такие методики основаны на учете национальных особенностей студентов и их культурных традиций. Они предполагают интеграцию элементов этнической культуры в образовательный процесс, что способствует повышению мотивации и интереса к учебе, а также развитию межкультурной компетенции студентов [3].

Важным аспектом в реализации концепции мультикультурного образования является подготовка педагогических кадров. Педагоги должны обладать достаточным уровнем межкультурной компетенции, быть готовыми к работе со студентами из разных этнических групп и уметь адаптировать методики к национальным особенностям студентов [6].

Таким образом, использование этнопедагогических идей является важным аспектом в реформировании современной системы образования в направлении мультикультурности и толерантности. Для достижения этой цели необходимо учитывать культурные и национальные особенности студентов, развивать межкультурную компетенцию педагогов и использовать соответствующие методики в образовательном процессе [6].

Однако, чтобы обеспечить успешную реализацию концепции мультикультурного образования, необходимо провести дополнительное исследование в области этнопедагогики и разработать конкретные педагогические методики для работы с конкретными этническими группами студентов. Только в этом случае можно говорить о реальном прогрессе в создании толерантной и мультикультурной образовательной среды, в которой каждый студент будет чувствовать себя принятым и уважаемым, независимо от своего этнического происхождения. Конечно, реализация мультикультурной концепции образования может столкнуться с некоторыми трудностями, такими как отсутствие понимания и поддержки со стороны учебного персонала, недостаток финансирования и нехватка необходимых ресурсов. Но сделанные усилия могут привести к существенному улучшению качества образования и подготовке студентов к современному миру [1].

Мультикультурное образование является не только необходимым условием для формирования толерантного и уважительного общества, но и ключевым фактором в развитии интеллектуальных и социальных навыков обучающихся. При этом необходимо понимать, что успешная реализация этой концепции требует усилий не только со стороны образовательных учреждений, но и со стороны всего общества в целом [4; 6].

История использования этнопедагогических идей в системе образования России берет свое начало в начале XX века. В 1920–1930-е годы в СССР была провозглашена идея национальной автономии и национального самоопределения, что привело к созданию национальных школ. В этих школах обучение проводилось на языке этнической группы, а культурные традиции этой группы учитывались при разработке учебных программ [4; 5]. Однако в 1930-х годах была проведена политика сталинской модернизации, которая привела к унификации системы образования и утрате национальных особенностей. Национальные школы были закрыты, а учебный процесс начал проводиться на едином государственном языке [4; 5].

В 1991 году после распада СССР была провозглашена независимость России. Страна столкнулась с задачей восстановления этнопедагогических идей в образовании. Было принято множество законов, которые обязывали школы учитывать многокультурную природу общества и национальные особенности при организации учебного процесса [4; 5].

С 2010-х годов в России началась активная работа по внедрению этнопедагогических идей в образовании. Федеральные законы «Об образовании в Российской Федерации» и «О национальной культурной автономии» призывают к учету многокультурной природы общества и национальных особенностей. Созданы национальные школы, в которых обучение проводится на языке этнической группы, и учитываются культурные традиции этой группы. Также в образовательном процессе активно применяются методики этнопедагогики, которые позволяют формировать у студентов уважение к культуре других народов и толерантное отношение к ним [1; 4; 5]. Однако проблемы все еще остаются. Одной из главных является нехватка педагогов, способных применять этнопедагогические идеи в своей работе. Несмотря на наличие специализированных курсов и учебных программ по этой тематике, многие педагоги не получили достаточного образования и опыта работы в мультикультурной среде. Это может привести к снижению эффективности образовательного процесса и увеличению количества конфликтных ситуаций в классе [1; 2].

Одним из решений этой проблемы может быть проведение дополнительных курсов повышения квалификации для педагогов, а также создание специальных центров этнопедагогики, где можно будет получить необходимые знания и практические навыки работы с мультикультурной аудиторией. Кроме того, стоит обратить внимание на включение этнопедагогических дисциплин в учебные планы педагогических вузов и колледжей [1; 2]. Еще одной проблемой является отсутствие единой методики и подхода к применению этнопедагогических идей. Каждая этническая группа имеет свои уникальные традиции, обычаи, язык и культуру, и поэтому необходим индивидуальный подход к образовательному процессу. Однако на данный момент не существует единого методического руководства для преподавания в мультикультурной среде, что может приводить к недостаточной адаптации образовательных программ к конкретным этническим группам студентов [1; 2]. Для решения этой проблемы необходимо проводить исследования и разработку методических рекомендаций для преподавания в мультикультурной среде, учитывая специфику каждой этнической группы. Также важно сотрудничать с представителями этнических групп и включать их в разработку образовательных программ, что позволит учесть их потребности и особенности [1; 2].

Еще одной проблемой является отсутствие финансирования для создания специализированных центров, оснащенных необходимыми учебными материалами и технологиями. Необходимо обеспечить дополнительное финансирование для создания и развития инфраструктуры, необходимой для реализации этнопедагогических идей [1; 2]. Кроме того, важно учитывать мнение и интересы родителей и общественности в процессе реформирования образовательной системы. Родители могут играть важную роль в сохранении и развитии национальной культуры и традиций своих детей, поэтому следует учитывать их суждения при разработке учебных программ и методических рекомендаций [3].

Реализация концепции мультикультурного образования требует от педагогов не только учета культурных различий, но и осознания их значения и ценности. Педагогические методы и подходы должны быть адаптированы к потребностям различных этнических групп студентов, чтобы обеспечить им равные возможности и гарантировать успешность обучения. Для эффективной реализации концепции мультикультурного образования необходимо не только совершенствование педагогических методов, но и обеспечение соответствующей инфраструктуры. В учебных заведениях должны быть созданы условия для изучения культурных традиций и языков разных народов, а также для проведения культурных мероприятий и фестивалей. Мультикультурное образование – осознанный и постоянный процесс, который должен пронизывать все стороны жизни учебного заведения, начиная от подбора учебной литературы и заканчивая организацией спортивных мероприятий и внеучебной деятельности. В целом концепция мультикультурного образования является необходимым шагом на пути создания толерантного общества, где каждый человек может чувствовать себя уважаемым и защищенным. Реализация этой концепции требует усилий и труда, но результаты сделанных усилий могут привести к существенному улучшению качества образования и подготовке студентов к современному миру.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, использование этнопедагогических идей в образовании способствует более эффективной адаптации студентов к современному миру, формирует толерантное и мультикультурное отношение к другим народам и культурам. Необходимо учитывать многокультурную природу общества и национальные особенности при разработке учебных программ и методик обучения. Для успешной реализации этнопедагогических идей необходима координация усилий со стороны государства, общественных организаций и образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Богданова В.П. Этнопедагогика в современном образовательном пространстве Российской Федерации. *Вестник педагогических наук*. 2021; № 3:160–163.
2. Денисенко Л.Н., Денисенко Е.П. Этнопедагогический подход в нравственно-патриотическом воспитании современной школы. *Актуальные исследования*. 2021; № 40 (67): 66–70.
3. Кох В.Р. О возможности использования элементов этнопедагогики в семейном воспитании детей. *Евразийский союз ученых*. 2014; № 7-6: 67–68.
4. Латышина Д.И. *Этнопедагогика:* учебник для среднего профессионального образования. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
5. Нездемковская Г.В. *Этнопедагогика:* учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2011.
6. Петренко М.А., Безбородова А.Д., Грызлова А.М. Этнопедагогика как средство воспитания духовно-нравственной личности. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; № 7: 24–28.

References

1. Bogdanova V.P. `Etnopedagogika v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve Rossijskoj Federacii. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2021; № 3:160-163.
2. Denisenko L.N., Denisenko E.P. `Etnopedagogicheskij podhod v nravstvenno-patrioticheskom vospitanii sovremennoj shkoly. *Aktual'nye issledovaniya*. 2021; № 40 (67): 66-70.
3. Koh V.R. O vozmozhnosti ispol'zovaniya `elementov `etnopedagogiki v semejnom vospitanii detej. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2014; № 7-6: 67-68.
4. Latyshina D.I. `*Etnopedagogika:* uchebnik dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
5. Nezdemkovskaya G.V. `*Etnopedagogika:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt; Al'ma Mater, 2011.
6. Petrenko M.A., Bezborodova A.D., Gryzlova A.M. `Etnopedagogika kak sredstvo vospitaniya duhovno-nravstvennoj lichnosti. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 7: 24-28.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-183-185

Nalivaiko K.V., *postgraduate, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: metaloloma@mail.ru*

AN INNOVATIVE UNIVERSITY AND NEW SCHOOL: AREAS OF INTERACTION. The article discusses an innovative university and a new school, as well as the main directions of their interaction. The prerequisites for cooperation are the adoption of the national educational initiative “Our New School” and the law “On Education in the Russian Federation”. The result is a focus of education at all levels on the development of personal qualities of students, on their self-development, professional orientation, the ability to solve tasks in a changing environment; introduction of innovative approaches, methods and forms of education in the pedagogical practice of schools and universities, in order to improve the quality of education in general. Thus, it can be concluded that one of the key areas for improving general education, presented within the framework of the educational initiative, was the development of teacher potential. The prerequisites for the beginning of interaction between the innovative university and the new school was the gradual reform of the educational system of Russia since the change in its political and economic structure.

Key words: **innovative university, new school, innovative learning, innovation, interaction**

К.В. Наливайко, *аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: metaloloma@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ И НОВАЯ ШКОЛА: НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В данной статье рассматривается инновационный университет и новая школа, а также основные направления их взаимодействия. Предпосылками для сотрудничества стали принятие национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и закона «Об образовании в Российской Федерации». Результатом является направленность образования всех уровней на развитие личностных качеств обучающихся, на их саморазвитие, профессиональную ориентацию, способность решать поставленные задачи в условиях изменяющейся окружающей среды; внедрение инновационных подходов, методов и форм обучения в педагогическую практику школ и вузов с целью повышения качества образования в целом.

Ключевые слова: **инновационный университет, новая школа, инновационное обучение, инновация, взаимодействие**

Инновационное развитие системы образования в условиях цифровизации общества и постоянного совершенствования современных технологий становится одной из важнейших концептуальных идей. Эта концепция отражается в становлении университетов, имеющих статус инновационных и их взаимодействии с новой школой, которая одновременно выступает основой всей образовательной системы и достаточно масштабным государственным проектом [1–11].

Чтобы школа была достаточной базой для построения образовательных систем, ее финансово-экономическое, материально-техническое и иное обеспечение должно находиться на уровне последних мировых достижений. Это выступает залогом прогрессивного развития общества и повышения конкурентоспособности всей страны.

Цель данной статьи – теоретическое осмысление условий и принципов взаимодействия инновационных университетов с новой школой.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучение содержания процесса взаимодействия инновационных университетов с новой школой, косвенным образом затрагивающих вопросы функционирования вуза в условиях цифровизации общества и постоянного совершенствования современных технологий.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

С резким рывком в развитии индустриального общества пришло понимание того, что в профессиональную подготовку личности нужно закладывать готовность к самосовершенствованию, переменам и в том числе – к смене профессии. В России это отобразилось в создании идеи предпринимательского университета, которая закрепилась после перехода к новому государственному и экономическому устройству в 1990-е годы. Перед вузами встали задачи выпускать инициативных специалистов, способных к предпринимательству, постоянному обучению и самосовершенствованию в условиях самообновляющейся организации.

Следующим этапом в модернизации отечественного образования стало утверждение образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2010 году. Она была разработана с целью создания условий для существенного повышения уровня образования школьника на период с 2011 по 2015 год и направлена на развитие знаний, навыков и умений в сфере познания, межличностных и эмоционально-ценностных отношений. Для реализации этих целей немаловажным аспектом стало соблюдение прав обучающихся, создание для каждого из них условий для получения знаний и постоянной самореализации.

Также благодаря этой инициативе внимание было сконцентрировано на подготовке учителей, преподавателей, внедрение в практику образовательных учреждений инновационных программ и информационных технологий. Подписание этого документа стало важнейшим шагом на пути к масштабному реформированию образования, необходимость в котором вызвана становлением глобального инновационного общества знаний [11].

Очередным этапом на пути к модернизации системы образования стало принятие в 2012 году закона «Об образовании в Российской Федерации». В нем прописаны направления экспериментальной и инновационно-образовательной деятельности с учетом направлений развития общества и экономики, а также особенности реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования [1].

С 2016 года в рамках проекта «Развитие образования» начала действовать государственная программа «Школа – 2025». Она определяет приоритетные направления и мероприятия по модернизации образования на период 10 лет и составлена с учетом текущих особенностей социально-экономической политики и поставленных целей на долгосрочную перспективу, что, в свою очередь, взаимосвязано с концепцией «инновационного университета», которая активно развивается в пределах вузов страны. Дудина М.Н. в своих трудах дает понятие инновации, определяя ее как «явление культуры (и образования), которого не было на предшествующих стадиях развития. Главное, что отличает инновации от традиций, – это создание качественно нового результата иными средствами. В широком спектре – это новые подходы, виды деятельности, процессы, технологии [3].

Если рассматривать образовательный процесс в аспекте инновационности, знание должно добываться самим обучаемым, будь то школьник или студент университета. Для этого важно овладеть методом познания и умением его применять в решении конкретных вопросов. Подобная точка зрения отмечена и в трудах Афонина И.Д., Смирнова В.А. Среди прочих они рассматривают подход, обосновывающий саморазвитие системы образования, который предусматривает активизацию самих участников образовательного процесса, развитие их способностей к самоуправлению и непрерывному самообновлению [2].

Инновационное обучение в этом аспекте определятся как образование, предусматривающее совместную продуктивную и творческую деятельность преподавателя и обучаемых, которое применяется в образовательной практике наряду с традиционными моделями.

Немалый вклад в инновационные теоретические основы современной педагогики внес Околелов О.П. Он рассматривает основные функции образования – обучение, воспитание и развитие – в целостном единстве с применением форм и методов, основанных на внедрении специализированных образовательных технологий, полностью удовлетворяющих требования федерального государственного образовательного стандарта высшего образования последнего поколения [6]. При этом взаимодействие университета и школы в инновационном аспекте можно определить как взаимовыгодный обмен ресурсами, необходимый для достижения целей, значимых для обеих сторон. Такой точки зрения придерживается и Сардушкина Ю.А., подробно описывающая партнерские отношения между школой и вузом в своих трудах [9].

В своих исследованиях Симонова А.А. выделяет сетевое и несетевое взаимодействие между образовательными организациями. Сетевое сотрудничество является более упорядоченной и постоянной системой связей, посредством которых разрабатываются и апробируются инновационные образовательные методики, которые в дальнейшем предлагаются педагогическому сообществу. Несетевое сотрудничество – это любое взаимодействие, целью которого является обмен ресурсами. Это проведение олимпиад, конференций, педагогических совещаний [10].

Согласно словарю, составленному Коняевой Е.А. и Павловой Л.Н., «педагогическое взаимодействие – сложнейший процесс, состоящий из множества компонентов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий» [5].

В рамках данного понятия взаимодействие между новой школой и инновационным университетом целесообразно рассматривать с точки зрения повышения качества образования, раскрытия потенциальных возможностей обучающихся, проведения профориентационной работы и других вопросов разностороннего взаимовыгодного сотрудничества разноуровневых образовательных организаций. С учетом этого можно говорить об их целенаправленном и взаимном влиянии.

Игнатьев В.П. и Дарамаева А.А. в своих исследованиях выделяют три функции взаимодействия вуза и школы:

1. Дидактическая, в рамках которой формируются цели, содержание, принципы, организационные формы, методы и средства обучения.

2. Воспитательная, предполагающая учет специфических способностей отдельных категорий обучающихся, формирование их творческой направленности, поддержание активности и мотивации с учетом личностных потребностей.

3. Социально-педагогическая, отображающая важность коммуникаций между педагогами и обучающимися, а также между педагогическими коллективами [4].

В рамках этого подхода предполагается внедрение элементов высшего образования в школьную среду. Это способствует повышению качества образования, а также ранней профориентации учеников.

Особенности взаимодействия инновационного вуза и новой школы были рассмотрены также в ходе научной конференции «Роль инновационных университетов в реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», проведенной в 2011 году при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации.

Одним из ключевых направлений совершенствования общего образования, представленных в рамках образовательной инициативы, было определено развитие учительского потенциала. В этом аспекте сделан акцент на построение программ повышения квалификации учителей, обусловленных образовательными потребностями обучающихся. Немного иной подход представила в своих исследованиях Г.Н. Прозументова, которая проанализировала прецеденты взаи-

модействия вузов и школ и выделила несколько основных направлений, в числе которых участие преподавателей вузов в проведении школьных занятий; разные формы подготовки школьников к обучению в вузе; основной упор на профориентацию обучающихся; организация вузами набора студентов из числа одаренных школьников; совместное участие в решении задач инновационного развития [7].

В рамках последнего направления важную роль играет сотрудничество университета со школами-лабораториями инновационного развития, которые оказывают образовательную, информационно-методическую, организационную, консультационную поддержку педагогам по созданию новой практики образования. В каждой из них учеными и педагогами совместно создаются концепции, представления о качестве и организации образования. Учителя и руководство школ-лабораторий участвуют и одновременно организуют повышение квалификации в своих школах, в регионе.

Чупрунов Е.В., Грудзинский А.О. и Малинин В.А., исследуя взаимодействие новой школы и инновационного университета, в своей статье приводят несколько основных направлений их совместной работы:

– создание единой системы обеспечения качества образования, основанной на проведении государственных экзаменов, системе олимпиад и других общих подходах и процедурах;

– возможность ускоренного обучения в университете на основе более глубокой интеграции учебного процесса школы и инновационного университета. Это касается детей, которые получили специальное довузовское образование или самостоятельно освоили часть программ;

– повышение квалификации учителей и руководителей, задействованных в системе образования. Целью является освоение учителями школ инновационных педагогических технологий, которые осваивают педагоги в вузах [11].

Каждое из выделенных направлений требует тщательной проработки, доработки и адаптации в условиях деятельности образовательных учреждений. В этом помогают как уже имеющийся опыт сотрудничества, так и постановка принципиально новых задач развития образования с опорой на инновационные подходы, учитывающие основополагающее положение образовательного комплекса в рыночной экономике знаний. Для достижения этих целей и был разработан ряд направлений взаимодействия инновационного университета и новой школы, которые проанализированы в данном исследовании.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что:

– предпосылками для начала взаимодействия инновационного университета и новой школы стало постепенное реформирование образовательной системы России со времен изменения ее политического и экономического устройства;

– переориентация школьного образования начиналась с национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», утвержденной на 2010–2015 годы;

– на высшее образование повлияло принятие в 2012 году закона «Об образовании в Российской Федерации»;

– Концепция «инновационного университета» заключается в развитии у обучаемого способностей самостоятельно рассматривать различные проблемы под разными углами, искать пути их решения;

– взаимодействие вузов и школ происходит в аспекте дидактической, воспитательной и социально-педагогической функций, с привнесением в школьную среду элементов высшего образования;

– в рамках инновационного развития образования упор сделан на саморазвитие обучающихся и повышение квалификации педагогов для внедрения прогрессивных форм и методов обучения;

– сотрудничество школ и вузов принимает различные формы, начиная с проведения олимпиад и единого экзамена и заканчивая участием преподавателей университетов в организации школьных занятий, совместном решении задач инновационного развития образования.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс*: учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2013.
2. Афонин И.Д. *Психология и педагогика высшей школы:* учебное пособие. Королев, 2017.
3. Дудина М.Н. *Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям:* учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2015.
4. Игнатьев В.П., Дарамаева А.А. Три функции взаимодействия вуза и школы. *Современные проблемы науки и образования*. 2021; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578
5. Коняева Е.А., Павлова Л.Н. *Краткий словарь педагогических понятий:* учебное издание. Челябинск, 2012.
6. Околелов О.П. *Инновационная педагогика:* учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 2017.
7. Прозументова Г.Н. *Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели*. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2012.
8. *Роль инновационных университетов в реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»:* тезисы конференции. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2011.
9. Сардушкина Ю.А. Взаимодействие школы и вуза как средство повышения результативности профориентационной работы. *Вестник Самарского муниципального института управления*. 2013; № 2 (25): 165–173.
10. Симонова А.А., Дворникова М.Ю. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций. Теория образования (понятийный аппарат). *Педагогическое образование в России*. 2018: 35–40.
11. Чупрунов Е.В., Грудзинский А.О., Малинин В.А. Инновационный университет и новая школа: направления взаимодействия. *Высшее образование в России*. 2010; № 4: 3–8.

References

1. Andreev V.I. *Pedagogika vysshej shkoly. Innovacionno-prognosticheskij kurs*: uchebnoe posobie. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2013.
2. Afonin I.D. *Psihologiya i pedagogika vysshej shkoly:* uchebnoe posobie. Korolev, 2017.
3. Dudina M.N. *Didaktika vysshej shkoly: ot tradicij k innovaciyam:* uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg, 2015.
4. Ignat'ev V.P., Daramaeva A.A. Tri funkcii vzaimodejstviya vuza i shkoly. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 2. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578
5. Konyaeva E.A., Pavlova L.N. *Kratkij slovar' pedagogicheskih ponyatij:* uchebnoe izdanie. Chelyabinsk, 2012.
6. Okolelov O.P. *Innovacionnaya pedagogika:* uchebnoe posobie. Moskva: INFRA-M, 2017.
7. Prozumentova G.N. *Potencial vzaimodejstviya vuzov i shkol: `empiricheskie modeli*. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2012.
8. *Rol' innovacionnyh universitetov v realizacii Nacional'noj obrazovatel'noj iniciativy «Nasha novaya shkola»:* tezisy konferencii. Nizhnij Novgorod: NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2011.
9. Sardushkina Yu.A. Vzaimodejstvie shkoly i vuza kak sredstvo povysheniya rezul'tativnosti proforientacionnoj raboty. *Vestnik Samarskogo municipal'nogo instituta upravleniya*. 2013; № 2 (25): 165-173.
10. Simonova A.A., Dvornikova M.Yu. Ponyatie setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh organizacij. Teoriya obrazovaniya (ponyatijnyj apparat). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018: 35-40.
11. Chuprunov E.V., Grudzinskij A.O., Malinin V.A. Innovacionnyj universitet i novaya shkola: napravleniya vzaimodejstviya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2010; № 4: 3-8.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-185-188

***Nastuev E.B.**, senior teacher, Department of Physical Training, North Caucasian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: ipknir@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF READINESS FOR ANALYTICAL ACTIVITY OF FUTURE BACHELOR OF JURISPRUDENCE. The article discusses the process of preparing future bachelors of law, aimed at developing their readiness for analytical activities in the educational process of a university. This pedagogical task is updated with the help of the analysis of modern scientific literature. The insufficient development of the theoretical and methodological substantiation of pedagogical means of development of the studied type of readiness is stated. The complex of pedagogical conditions that support the process of developing the readiness of future bachelors for analytical activity is characterized. Connection of the proposed measures with the methodological foundations of pedagogical science and the current state of the practice of professional training of lawyers at the university is indicated. The presented conditions expand the scientific understanding of the pedagogical factors that support the focus of the content, methods and means of vocational education on the development of the studied

type of readiness. The conclusion is made about the possibility of using the findings to enrich the content of legal education, developing contextual case tasks, using professionally oriented digital resources in the process of professional training of future bachelors of law.

Key words: **pedagogical conditions, readiness for analytical activities, future bachelors of jurisprudence, higher education, content of professional education, case method, digitalization of education**

***Э.Б. Настуев**, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: ipknir@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ К АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

В статье рассматривается процесс подготовки будущих бакалавров юриспруденции, направленный на развитие их готовности к аналитической деятельности в образовательном процессе вуза. Данная педагогическая задача актуализируется с помощью анализа современной научной литературы. Констатирована недостаточная разработанность теоретического и методического обоснования педагогических средств развития исследуемого вида готовности. Охарактеризован комплекс педагогических условий, которые поддерживают процесс развития готовности будущих бакалавров к аналитической деятельности. Обозначена связь предлагаемых мер с методологическими основаниями педагогической науки и современным состоянием практики профессиональной подготовки юристов в вузе. Представленные условия расширяют научные представления о педагогических факторах, поддерживающих нацеленность содержания, методов и средств профессионального образования на развитие исследуемого вида готовности. Сделан вывод о возможности использования полученных выводов для обогащения содержания юридического образования, разработки контекстных кейс-заданий, использования профессионально ориентированных цифровых ресурсов в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции.

Ключевые слова: **педагогические условия, готовность к аналитической деятельности, будущие бакалавры юриспруденции, высшее образование, содержание профессионального образования, кейс-метод, цифровизация образования**

Актуальность исследования обосновывается тем, что осуществление профессиональных функций современного специалиста юриспруденции тесно связано с аналитической деятельностью. В своей работе представитель указанной профессии проводит анализ ситуации, изучает правоприменительную практику и варианты действий коллег, выявляет нормативную базу, необходимую для выполнения профессиональных задач; принимает решения и оценивает их последствия и т. д. Качественное выполнение данных видов работ требует достаточного уровня юридических знаний, представлений о способах мыслительной деятельности, аналитических умений. При этом данные умения необходимо применять в контексте профессиональной деятельности. Можно предположить, что конкурентоспособность выпускников-юристов возрастет, если такая подготовка будет осуществляться в процессе профессионального образования. Это обстоятельство объясняет необходимость рассмотрения процесса подготовки будущих бакалавров юриспруденции с точки зрения их готовности применять аналитические умения в практической деятельности.

Объект исследования представляет собой педагогический процесс подготовки будущих бакалавров юриспруденции. Цель исследования состоит в определении педагогических условий, которые будут наиболее оптимально способствовать развитию готовности будущих бакалавров юриспруденции к аналитической деятельности. В статье решается задача научного обоснования способов повышения эффективности процесса подготовки к аналитической деятельности в условиях высшего образования. Для этого применяется метод анализа научной литературы. Ставится задача характеристики педагогических условий, которые будут способствовать развитию исследуемого вида готовности и учитывать специфику юридической профессии. Еще одна задача связана с оценкой степени новизны, теоретической значимости и перспектив реализации разработанных условий в практике высшего образования. В данной статье представлены полученные результаты, раскрывающие авторский вариант решения поставленных задач. Научная новизна статьи прослеживается в обосновании комплекса педагогических условий, которые повышают эффективность процесса развития готовности будущих бакалавров к аналитической деятельности. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что данные условия расширяют теоретические представления о педагогических факторах развития профессионального мышления у будущих специалистов в процессе обучения в вузе. Практическая значимость разработанных условий состоит в их использовании для проектирования методических и дидактических средств процесса развития исследуемого вида готовности.

В ходе анализа научной литературы выявлено, что вопросы готовности будущих специалистов к аналитической деятельности актуальны для многих профессий. Это связывается с возрастающим информационным потоком и необходимостью развития способности к принятию самостоятельных решений. Данная тенденция отражается в научной литературе. Закономерно, что в научных исследованиях аналитическая деятельность рассматривается по отношению к таким профессиям, где предъявляются повышенные требования к точности обработки информации, осознанию ответственности при принятии профессиональных решений. В своих исследованиях Н.И. Улендеева [1] и А.В. Секлетов [2] обращают внимание на то, что аналитическая деятельность специалистов, выполняющих функции правоохранения и юридического обеспечения, является одной из ведущих. Она направлена на выявление причинно-следственных связей и точную юридическую оценку фактов. Это требует развития у будущих специалистов умений применять аналитические операции в практической работе. На основании анализа научных источников нами было выдвинуто предположение о том, что именно готовность обеспечивает возможность применения аналитических умений в разнообразных ситуациях профессиональной деятельности юриста.

Более важным в контексте проводимого исследования является анализ научных источников, представляющих вопросы развития готовности к аналитической деятельности в процессе образования в вузе. Например, Е.А. Телешова описывает модель становления готовности студентов к аналитической деятельности. Автор отмечает, что отбор соответствующего содержания образования, форм и методов учебно-педагогического взаимодействия будет способствовать планомерному и целенаправленному развитию всех компонентов исследуемой готовности [3]. Коллектив авторов в составе А.В. Хижной, А.Д. Козловой, Н.В. Макаровой исследует потенциал дисциплин математического цикла для развития аналитических умений [4]. Это исследование ставит вопрос о привлечении знаний из разных научных сфер для развития исследуемого вида готовности. Д.В. Качалов обосновывает необходимость практико-ориентированной деятельности, учитывающей профессиональный контекст. В частности, речь идет о проектировании профессионально ориентированного практикума, предполагающего наличие задач, связанных с контекстом профессиональной деятельности. Решение таких задач требует привлекать аналитические умения [5].

Таким образом, в научной литературе отмечается, что на этапе получения высшего образования у личности накапливается опыт анализа ситуаций, учитывающих профессиональный контекст. Это обусловливает своевременность развития готовности к аналитической деятельности на этапе обучения специалиста в вузе. Во всех исследованиях актуализируется необходимость теоретического и методического обоснования способов реализации данного процесса. Вместе с тем в результате анализа научной литературы и практики высшего образования было выявлено, что подходы к развитию исследуемого вида готовности требуют уточнения. Можно отметить, что обсуждаемые условия применяются в качестве отдельных мер и не находят комплексного отражения в образовательном процессе. Не обеспечивается целенаправленность развития исследуемого качества в условиях высшего образования. Также не раскрыт потенциал современных педагогических методов и средств в активизации аналитической деятельности студентов. Таким образом, существующие исследования создают предпосылки для дальнейшего исследования условий развития готовности будущих бакалавров юриспруденции к аналитической деятельности.

Основным результатом данного исследования является обоснование и представление педагогических условий развития у будущих бакалавров юриспруденции готовности к аналитической деятельности. При этом мы опираемся на мнение Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой. В своей работе ученые писали, что роль педагогических условий в научном исследовании состоит в том, что они характеризуют факторы реального образовательного процесса. Разработка таких условий позволит описать возможности повышения эффективности образовательного процесса, направленного на развитие профессионального качества. Часто педагогические условия демонстрируют возможности применения методов и средств, предложенных в педагогической модели. Это повышает теоретическую значимость разрабатываемых моделей [6]. С этих позиций можно представить комплекс условий, повышающих эффективность развития готовности будущих бакалавров юриспруденции к аналитической деятельности.

Первое условие основывается на методологии компетентностного подхода и идее о принципиальной значимости содержания образования для целенаправленного развития будущего специалиста. Например, Ю.Г. Татур связывал проектирование содержания высшего образования с направленностью на компетентностное развитие будущего специалиста [7]. Еще одна идея связана с применением концепции популяризации научных знаний для повышения эффектив-

ности профессионального развития специалиста. В своей статье Д.Ф. Ильясов и Е.А. Селиванова отмечают, что опора на научные знания позволяет специалисту более уверенно себя чувствовать в сложных ситуациях профессиональной деятельности [8].

Суть данного условия связана с раскрытием потенциала содержания высшего образования для развития исследуемого вида готовности. Речь идет о том, что процесс анализа юридической информации базируется на мыслительных операциях. С этой точки зрения будущему бакалавру необходимо дать представление о процессе профессионального мышления. Это можно сделать несколькими способами. Один из способов состоит в актуализации философских, математических, психолого-педагогических знаний в рамках общенаучных дисциплин. Другой способ связан с проектированием содержания дисциплины по выбору, которая комплексно описывает мыслительные операции и их применение в профессиональной деятельности. В предлагаемых дисциплинах раскрывается следующая тематика: процесс мышления человека и виды мыслительных операций; взаимосвязь мышления и поведения человека; логические основы построения суждений; временные, причинно-следственные связи фактов и событий, рассматриваемые с точки зрения юридической практики; способы и средства, поддерживающие процесс принятия решений; способы саморазвития аналитических умений и т. д. Обращение к представленным знаниям позволит освоить алгоритмы и способы аналитической деятельности. Таким образом, первое педагогическое условие формулируется как *обогащение содержания юридического образования психолого-педагогическими, цифровыми знаниями, характеризующими процесс и методы анализа юридически значимой информации.*

Второе педагогическое условие базируется на продуктивности применения контекстного подхода в профессиональном образовании, обоснованного А.А. Вербицким [9]. Также в научных исследованиях констатируется эффективность кейс-технологий в процессе юридического образования [10]. Можно сказать, что применение кейс-метода позволяет актуализировать контекст юридической деятельности. Будущим бакалаврам предлагается решить конкретные ситуации, которые заимствованы из реальной юридической практики и предполагают информационно-аналитическую деятельность. Такая деятельность может быть реализована на разных дисциплинах. Методика применения данной технологии предполагает, что в процессе разбора ситуации студенты прибегают к поиску, анализу, сравнению юридической и научной информации. Кроме того, собственная аналитическая деятельность сопровождается коллективным обсуждением вариантов решения предложенной ситуации. Это создает условия для актуализации и применения полученных знаний и обогащает опыт принятия профессиональных решений. Данное условие можно сформулировать следующим образом: *применение кейс-метода для развития умения решать профессиональные задачи юридической деятельности на основе анализа и синтеза.*

Еще одно условие обусловливается тенденцией к цифровизации профессионального образования. В своей публикации Н.Г. Храмцова, Т.Ю. Майборода пишут о том, что уровень развития информационных технологий предъявляет новые требования к подготовленности выпускника-юриста. Информационные технологии используются не только как средство, поддерживающее образовательный процесс. С их помощью осуществляется регулирование общественных отношений в правовой сфере. Следовательно, в процессе подготовки будущие юристы осваивают базовые технологии автоматизированной обработки информации, знакомятся со специализированными профессионально ориентированными цифровыми ресурсами [11].

В контексте проводимого исследования отметим, что подобные цифровые ресурсы являются одним из инструментов современной юридической аналитики. В качестве примера таких ресурсов можно привести базы данных правовой информации. Их изучение и использование может повысить возможности анализа правовых оснований при разборе кейс-ситуаций на учебном занятии. Также такая информация будет способствовать углубленному изучению, сравнению, доказательству выводов и результатов в рамках самостоятельной исследовательской деятельности. Кроме правовых баз данных существуют сетевые ресурсы, где обсуждаются проблемы реальной профессиональной деятельности. Еще одним цифровым ресурсом являются специализированные инструменты и приложения, обеспечивающие обработку юридической информации. Будущих бакалавров юриспруденции важно не только ознакомить с цифровыми ресурсами. Необходимо раскрыть их потенциал в аналитической деятельности, продемонстрировать возможности их применения в будущей юридической практике. Кроме того, изучение цифровых технологий отвечает потребностям студентов в освоении современных профессиональных инструментов. Их привлечение будет вызывать интерес обучающихся, в том числе к аналитической деятельности. Следовательно, можно конструировать задания, которые будут предполагать обращение к цифровым ресурсам. Указанное педагогическое средство повышает интерес к реальному применению цифровых ресурсов в аналитической деятельности. Данное условие можно сформулировать как *использование профессионально-ориентированных цифровых ресурсов для повышения интереса будущих бакалавров к аналитической деятельности*.

Отдельно отметим, что данные условия рассматриваются как комплекс мер, направленных на повышение готовности будущих бакалавров юриспруденции к аналитической деятельности. Сформулированные условия поддерживают нацеленность содержания, методов и средств на развитие исследуемого вида готовности.

В заключение статьи обобщим основные полученные результаты. В проведенном исследовании был рассмотрен процесс подготовки будущих бакалавров юриспруденции, направленный на развитие их готовности к аналитической деятельности. Статья отражает логику поставленных в данном исследовании цели и задач. Анализ научной литературы позволил сделать вывод, что аналитическая деятельность является важной составляющей профессии юриста. В связи с этим в исследованиях актуализируется необходимость теоретического и методического обоснования способов развития исследуемого вида готовности в процессе высшего образования. Выявлено, что теоретическое обоснование комплекса педагогических условий развития готовности к аналитической деятельности у будущих бакалавров юриспруденции в научной литературе не представлено. В статье характеризуется роль педагогических условий в осуществляемом научном исследовании. Процесс развития аналитических умений предлагается рассматривать в контексте юридического образования. Авторский вклад в исследование состоит в обосновании и характеристике комплекса педагогических условий, которые повышают эффективность процесса развития готовности будущих бакалавров к аналитической деятельности. Условия выстраиваются на основе методологических оснований педагогической науки и теоретических идей и позитивной практики профессиональной подготовки юристов в вузе. Содержание условий характеризует нацеленность содержания, методов и средств профессионального образования на развитие исследуемого вида готовности. Разработанные условия позволяют обогащать содержание юридического образования, разрабатывать контекстные кейс-задания, использовать профессионально ориентированные цифровые ресурсы. Это открывает перспективы проектирования технологии развития у будущих бакалавров юриспруденции аналитических умений, которая может быть реализована в образовательном процессе вуза.

Библиографический список

1. Улендеева Н.И. Состав и структура информационно-аналитической компетентности будущих сотрудников правоохранительных органов. *Вестник Самарского юридического института.* 2016; № 4 (22): 108–112.
2. Секлетов А.В. Сущностные характеристики и особенности профессиональной аналитической компетентности юридических кадров. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2015; Т. 17, № 1-1: 56–59.
3. Телешова Е.А. Модель становления готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2005; № 6: 223–227.
4. Хижная А.В., Козлова А.Д., Макарова Н.В. Развитие аналитических умений у будущих экономистов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; Т. 10, № 2 (35): 178–181.
5. Качалов Д.В. Формирование аналитической компетенции студентов вуза – будущих менеджеров. *Мир науки.* 2018; Т. 6, 1: 8.
6. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Издательство РБИУ, 2010.
7. Татур Ю.Г. *Высшее образование: методология и опыт проектирования*. Москва: Логос, Университетская книга, 2006.
8. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А. Активные методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2022; № 2 (51): 5–18.
9. Вербицкий А.А. *Теория и технологии контекстного образования*. Москва: МПГУ, 2017.
10. Мелоян В.Г., Бегларян М.Е. Case-study как эффективная технология обучения юристов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-4: 192–195.
11. Храмцова Н.Г., Майборода Т.Ю. Подходы к развитию цифровых компетенций студентов юридических вузов. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 1 (37): 80–93.

References

1. Ulendeeva N.I. Sostav i struktura informacionno-analiticheskoj kompetentnosti buduschih sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta.* 2016; № 4 (22): 108-112.
2. Sekletov A.V. Suschnostnye harakteristiki i osobennosti professional'noj analiticheskoj kompetentnosti yuridicheskih kadrov. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2015; T. 17, № 1-1: 56-59.
3. Teleshova E.A. Model' stanovleniya gotovnosti studentov k analiticheskoj deyatel'nosti v uchebno-pedagogicheskom vzaimodejstvii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Obrazovanie, zdravoohranenie, fizicheskaya kul'tura. 2005; № 6: 223-227.

4. Hizhnaya A.V., Kozlova A.D., Makarova N.V. Razvitie analiticheskih umenij u buduschih `ekonomistov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 10, № 2 (35): 178-181.
5. Kachalov D.V. Formirovanie analiticheskoj kompetencii studentov vuza – buduschih menedzherov. *Mir nauki*. 2018; T. 6, 1: 8.
6. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie rezul'tatov*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo RBIU, 2010.
7. Tatur Yu.G. *Vysshee obrazovanie: metodologiya i opyt proektirovaniya*. Moskva: Logos, Universitetskaya kniga, 2006.
8. Il'yasov D.F., Selivanova E.A. Aktivnye metody populyarizacii nauchnyh psihologo-pedagogicheskih znanij sredi uchitelej obscheobrazovatel'nyh organizacij. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2022; № 2 (51): 5-18.
9. Verbickij A.A. *Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya*. Moskva: MPGU, 2017.
10. Meloyan V.G., Beglaryan M.E. Case-study kak `effektivnaya tehnologiya obucheniya yuristov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-4: 192-195.
11. Hramcova N.G., Majboroda T.Yu. Podhody k razvitiyu cifrovyh kompetencij studentov yuridicheskih vuzov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 1 (37): 80-93.

Статья поступила в редакцию 12.05.23

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-188-191

***Spirina Yu.P.**, postgraduate, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: youlia.spirina@mail.ru*
***Mirontseva S.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: mirontseva.sse@mail.ru*

DIAGNOSTICS OF FUTURE ECONOMISTS' FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE LEVEL OF FORMATION THROUGH E-LEARNING. The article features a problem of diagnostics of future economists' foreign-language, professionally oriented communicative competence level of formation. The article describes experimental and statistical data of the diagnosing stage of the pedagogical experiment. Assessment criteria and indicators are developed. Diagnostic techniques that are necessary for the assessment of future economists' foreign-language, professionally oriented communicative competence level of formation are defined and described. The results of the study show that the assessment method which is being applied provide a more accurate and transparent picture of future economists' foreign-language, professionally oriented communicative competence level of formation, as well as to identify weak points and directions for further development among future bachelor-economists. The information may be useful for the staff of higher educational institutions who are engaged in organizing the process of forming future economists' professional competence.

Key words: **criteria, diagnostics, foreign language training, future economists, professional competence**

***Ю.П. Спирина**, аспирант, Севастопольский государственный государственный университет, г. Севастополь, E-mail: youlia.spirina@mail.ru*
***С.С. Миронцева**, канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный государственный университет, г. Севастополь, E-mail: mirontseva.sse@mail.ru*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с диагностикой уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих бакалавров-экономистов. В статье описаны экспериментальные и статистические данные констатирующего этапа педагогического эксперимента. Определены критерии и показатели, изложены результаты диагностики уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов. Результаты исследования показывают, что применяемые методы позволяют более точно и объективно оценить уровень владения иностранным языком, а также выявить слабые места и направления дальнейшего развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих бакалавров-экономистов. Представленный материал может быть полезен для преподавателей, которые занимаются организацией процесса развития профессиональных компетенций у специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: **будущие экономисты, диагностика, иноязычная подготовка, критерии, профессиональная компетенция**

В условиях четвертой промышленной революции происходит не только кардинальная трансформация бизнес-процессов и производства, но и общества в целом. Одним из ключевых стратегических направлений развития современного общества является цифровизация всех социальных и производственных процессов, требующая теоретического осмысления и поиска путей совершенствования подготовки будущих бакалавров-экономистов. В экономической отрасли будут востребованы специалисты, способные к непрерывному обучению и интеграции знаний из различных областей науки в профессиональную деятельность для решения сложных задач и проактивной работы в глобальном контексте. Учитывая вызовы современности, интерес к онлайн-образованию продолжает расти, сфера образования России постепенно переводится на организацию образовательной деятельности с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Важные структурные и содержательные реформы в российской системе образования определили пути повышения качества образования по новым социально-экономическим критериям, которые требуют разработки и принятия инновационных решений по изменению подхода к обучению с учетом направленности на современные и перспективные методы подготовки специалистов. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 года № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации», «Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» от 14 июля 2021 года предусматривает создание собственных цифровых систем для научных организаций и университетов [1]. Сегодня развитие языковых и профессиональных способностей студентов неязыковых вузов обусловлено возрастающей тенденцией профессиональной деятельности к международным стандартам. Это повлияло на реорганизацию рынка труда и определило задачу подготовки специалистов для осуществления коммуникативной деятельности в условиях современной информационной среды в качестве одного из приоритетов системы непрерывного образования. Высшие профессиональные учебные заведения играют важную роль в этом процессе, поскольку уровень подготовки будущих специалистов определяет социально-экономический, научно-технический и культурный прогресс. Особенно это актуально при подготовке специалистов экономического профиля, в работе которых всегда актуально получение обширного объема знаний, позволяющих в перспективе решать задачи новой направленности и повышенной сложности.

Поскольку важнейшим критерием оценки качества образования является результат – сформированность навыков, умений и положительной мотивации у обучающихся, а показателем – эффективность во всём образовательном процессе, постольку возникает педагогическая проблема диагностики развития компетенций обучающихся, без которой невозможно обеспечить мониторинг качества профессиональной подготовки будущих выпускников Института экономики и менеджмента. Практическая ценность исследования объясняется тем, что его результаты вносят вклад в решение данной проблемы. Теоретическая значимость обусловлена переходом современного образовательного процесса к формату электронного обучения, в котором становятся актуальными вопросы эффективной коммуникации на иностранном языке в онлайн-среде и оценки эффективности данных средств, а также готовности студентов к использованию их при общении на иностранном языке. Научная новизна настоящего исследования состоит в том, что при попытке разрешить педагогическую проблему диагностики развития компетенций обучающихся мы получаем возможность оценить не только уровень знаний иностранного языка у будущих бакалавров-экономистов, но и определить меру, насколько студенты готовы к использованию иностранного языка для профильной коммуникации в профессиональной области.

Актуальность исследования объясняется поставленными социальными задачами и заключается в определении способов повышения качества иноязычной подготовки специалистов экономического профиля.

Цель исследования: выявление исходного уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения.

Задачи исследования: на основе результатов анализа и обобщения научно-теоретических данных выявить критерии и определить показатели, диагностические методики исходного уровня развития иноязычной профессионально ори-

Таблица 1

Критерии, показатели, диагностические методики исходного уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции

Критерии	*Показатели*	*Диагностические методики*
Мотивационный	– наличие устойчивого интереса к обучению иностранному языку для профессиональных целей; – готовность к использованию иностранного языка в профессиональной сфере; – осознание будущими бакалаврами-экономистами необходимости овладения иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенцией для успешной профессиональной деятельности	– анкета для отслеживания уровня мотивации к изучению иностранного языка; – наблюдение для выявления индивидуальных особенностей обучающихся, их интересов, возможностей
Когнитивно-содержательный	– владение иностранным языком в области финансов и экономики; – владение коммуникативными навыками и стратегиями и успешное их применение в профессиональной деятельности; – владение новыми информационными технологиями и интернет-ресурсами	– использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку, такие как электронные программы тестирования, онлайн-курсы, научно-исследовательские проекты; – тестирование для определения уровня владения иностранным языком; – поиск и анализ информации в электронных ресурсах (научные статьи, лекции, доклады, научные журналы) и использование электронных образовательных ресурсов (онлайн-курсы, видеоуроки, интерактивные игры и тесты)
Коммуникативно-деятельностный	– наличие навыков работы с различными электронными ресурсами и современными информационными и коммуникационными технологиями на иностранном языке; – способность обучающегося применять знания и умения, понимать и интерпретировать различные виды текстов, участвовать в различных коммуникативных ситуациях и выражать свои мысли, идеи на иностранном языке в процессе развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции	– электронные тесты и контрольно-измерительные материалы, которые включают в себя лексико- грамматические тесты и задания на чтение и понимание текстов на иностранном языке; – моделирование ситуаций профессиональной коммуникации на иностранном языке: написание писем, составления отчетов, подготовка презентаций, ситуативная игра; – коммуникативное задание для определения уровня владения иностранным языком: обмен информацией, дискуссия, дебаты, презентацию, доклад
Рефлексивный	– способность к самостоятельному планированию, организации, контролю и анализу своей коммуникативной деятельности; – способность к самоанализу, самооценке и к адаптации своей коммуникативной стратегии в зависимости от обстановки; – способность к формированию позитивного отношения к изучению иностранного языка и к коммуникативной деятельности на иностранном языке	– самоанализ уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции и учебных и профессиональных достижений (оценочные листы самоанализа и самооценки); – анализ/самоанализ устного выступления студентов

ентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения.

Сущностью как компетентностного, так и личностно ориентированного подхода являются сформированные в результате образовательного процесса компетенции обучающихся, которые представляют собой интеграцию знаний, умений, опыта и объединяют способности и мотивацию обучающихся.

Компетенции – это универсальные понятия, интегративные качества личности, отражающие способность решать жизненные и профессиональные задачи, при помощи которых достигаются желаемые результаты. Компетенции динамичны, и, будучи составляющими в структуре личностно-профессиональных качеств человека, они не являются неизменной характеристикой и способны к изменению и совершенствованию.

Вопросами изучения профессиональной компетенции занимались как отечественные, так и зарубежные ученые, такие как В.Н. Введенский [2], И.А. Зимняя [3], А.К. Маркова [4], М. Мулдэр [5], И.Д. Чатэнир [6]. Различные аспекты формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции рассмотрены в работах отечественных авторов – А.А. Вербицкого [7], Н.И. Гез [8], С.С. Миронцевой [9], А.В. Хуторского [10], В.Д. Шадрикова [11]. Кроме того, труды исследователей обусловливают актуальность критериев и показателей для диагностики уровня развития профессиональных компетенций будущих экономистов в условиях электронного обучения.

Иноязычная профессионально ориентированная коммуникативная компетенция бакалавров Института экономики и менеджмента представлена многокомпонентной системой, позволяющей реализовать такие компетенции, как иноязычная лингвистическая – грамматика, лексика, фонетика; коммуникативная – общение в профессиональной сфере; профессиональная – профессиональные и личностные качества обучающихся. Таким образом, иноязычная профессионально ориентированная коммуникативная компетенция бакалавров Института экономики и менеджмента нами понимается как интегральная характеристика деловых и личностных качеств, способности и готовность осуществлять эффективную иноязычную профессиональную коммуникацию в профессиональной сфере с целью реализации функций, соответствующих выбранному направлению обучения [15].

В рамках данной работы представлены результаты констатирующего, формирующего и контрольного педагогического эксперимента.

Констатирующий эксперимент проводился с использованием электронного учебного курса «Английский для экономических и финансовых специальностей», предназначенного для студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 Экономика, для выполнения индивидуальных заданий на платформе do.sevsu.ru.

Всего объём выборки составил 377 человек, из них экспериментальная группа включила 257 бакалавров-экономистов, контрольная – 120 студентов. Обучение в экспериментальной группе осуществлялось по авторской методике. Общее количество обучающихся, освоивших электронный учебный курс, составило 377 второкурсников за три года обучения.

На констатирующем этапе был выявлен исходный уровень развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих бакалавров-экономистов. При проверке использовали различные методы: опрос, ранжирование и тестирование онлайн в электронной среде dosevsu.ru.

В соответствии с целью и задачами исследования были выявлены критерии и соответствующие показатели для определения исходного уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов, которые представлены в табл. 1.

В условиях электронного обучения по критериям готовности бакалавров-экономистов к развитию иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции выявлены уровни: творческий, продуктивный, средний и низкий (табл. 2).

На этапе констатирующего эксперимента выявлены исходные уровни развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих экономистов. Полученные количественные результаты представлены на рис. 1. Творческий уровень респондентов в экспериментальных группах отображен на отметке 2,93%, в контрольной − 1,74%. В экспериментальных группах продуктивный уровень составил 8,54%, в контрольных группах – 9,31%. На среднем уровне получено 43,01% в экспериментальных группах, в контрольных группах зафиксировано 43,48%. Низкий уровень показали 45,52% респондентов в экспериментальных группах, в контрольных группах – 45,47%. На графике выделено распределение уровней развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров-экономистов в экспериментальных и контрольных группах и итоговый результат по четырем критериям констатирующего эксперимента.

В ходе проведенного констатирующего этапа педагогического эксперимента наблюдалось осознание бакалаврами-экономистами необходимости овладения иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенцией для успешной профессиональной деятельности; активное участие в различных коммуникативных ситуациях, имитирующих практическую деятельность в экономической сфере; способность к самоанализу, самооценке и к адаптации собственной коммуникативной стратегии в профессиональной сфере.

В результате проведенного исследования были выявлены критерии и определены показатели, диагностические методики исходного уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции

Таблица 2

Уровни развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих бакалавров-экономистов по критериям готовности

Творческий	*Продуктивный*	*Средний*	*Низкий*
Мотивационный критерий			
Демонстрирует огромный интерес к изучению иностранного языка в своей профессиональной сфере; обладает четкими целями и планами по достижению своих карьерных целей, связанных с использованием иностранного языка; самостоятельно занимается поиском материалов для регулярной практики языка; уверенно применяет иностранный язык в профессиональных ситуациях в своей области, в том числе в деловых переговорах, письменной переписке и презентациях	Имеет определенные цели и мотивы для изучения иностранного языка, но не всегда на 100% уверен в том, что нужно их достигать; показывает достаточно высокую активность и интерес к изучению языка, а также хорошо работает в группе; может достичь профессионального уровня, если будет работать над своими знаниями и навыками, и уделять достаточно времени и усилий для изучения языка	Не обладает ясными целями и мотивами для изучения иностранного языка; изучает язык потому, что это является частью учебной программы или для получения сертификата; не взаимодействует в классе, упуская возможность для практики языка, в результате, уровень иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции может оставаться низким	Не видит практической выгоды в изучении иностранного языка и рассматривает изучение языков только как часть учебной программы или требование для трудоустройства; избегает общения и практики языка; обладает низкой убежденностью в своих способностях и не видит своих достижений и продвижения в изучении языка
Когнитивно-содержательный критерий			
Способен понимать иноязычный текст, вести диалоги на разные темы, а также чувствует уверенность в собственных знаниях и способностях; свободно и без помех общается на иностранном языке, используя широкий словарный запас и грамматически правильные конструкции; владеет в совершенстве грамматикой	Способен понимать основные идеи и выражения в текстах и речи на иностранном языке; не хватает достаточной глубины знаний и навыков, необходимых для свободного общения; испытывает трудности при общении с носителем языка в более сложных ситуациях; владеет грамматикой не в совершенстве	Испытывает трудности при общении на иностранном языке, а также в понимании простых текстов и выражений; не понимает некоторые слова и выражения, даже если они изучались ранее; испытывает сложности в составлении простых предложений и выражений своих мыслей на иностранном языке, так как владеет только основами грамматики	Не умеет составлять простые предложения и выражать свои мысли на иностранном языке; не понимает значения иностранных слов и выражений; стесняется общаться на иностранном языке или избегает коммуникации вообще; не владеет грамматикой или имеются проблемы с пониманием грамматики
Коммуникативно-деятельностный критерий			
Участвует в различных онлайн-дискуссиях, форумах, вебинарах, чат-комнатах на иностранном языке; свободно общается в электронном формате на иностранном языке; понимает сленг и беглую речь; использует грамотную и точную пунктуацию, грамматику и правописание, а также общается с носителями языка, слушает аудио- и видеоматериалы, читает и выполняет различные упражнения и задания на иностранном языке	Имеет базовые знания и навыки общения на иностранном языке в электронном формате; владеет грамматикой, лексикой и понимает основные правила произношения, но может испытывать затруднения в коммуникации и понимании беглой речи в режиме онлайн; обменивается сообщениями на форумах; использует различных онлайн-ресурсы, такие как видеоуроки, языковые приложения	Испытывает затруднения в общении, включая работу с другими студентами и преподавателем, на форумах и в других обучающих коммуникационных онлайн-каналах, так как отсутствует необходимый словарный запас	Не может продуктивно взаимодействовать с иноязычными говорящими в онлайн-среде в реальном времени; испытывает трудности с выражением своих мыслей и объяснением своей точки зрения; с трудом устанавливает контакт с собеседником в ходе коммуникации или не коммуницирует вовсе
Рефлексивный критерий			
Способен точно определить и сформулировать цели изучения иностранного языка и оценить сильные и слабые стороны своих знаний и умений; также способен выработать стратегию развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции; умеет анализировать свои ошибки, учиться на них и активно использовать полученный опыт в будущем	Способен проявлять рефлексию в обучении, и внимательно учитывать свои ошибки в процессе обучения; задаёт вопросы и просит обратную связь у преподавателя и коллег по курсу, что позволяет развивать иноязычную профессионально ориентированной коммуникативную компетенцию и повысить уровень владения английским языком, но не обладает достаточным уровнем осознания своих ошибок и не всегда понимает, как можно повысить уровень владения иностранным языком	Не задает достаточное количество вопросов, не просит обратной связи у преподавателей и коллег по курсу; не учитывают свои ошибки в процессе обучения; не понимает необходимость использования языка в повседневной жизни и рабочей деятельности; испытывает трудности с взаимодействием в онлайн-среде, что повышает риск отставания и недопонимания в процессе обучения в будущем	Не способен анализировать свои ошибки и учиться на них; не обладает достаточной мотивацией и самодисциплиной для регулярной практики иностранного языка на электронных платформах или в приложениях

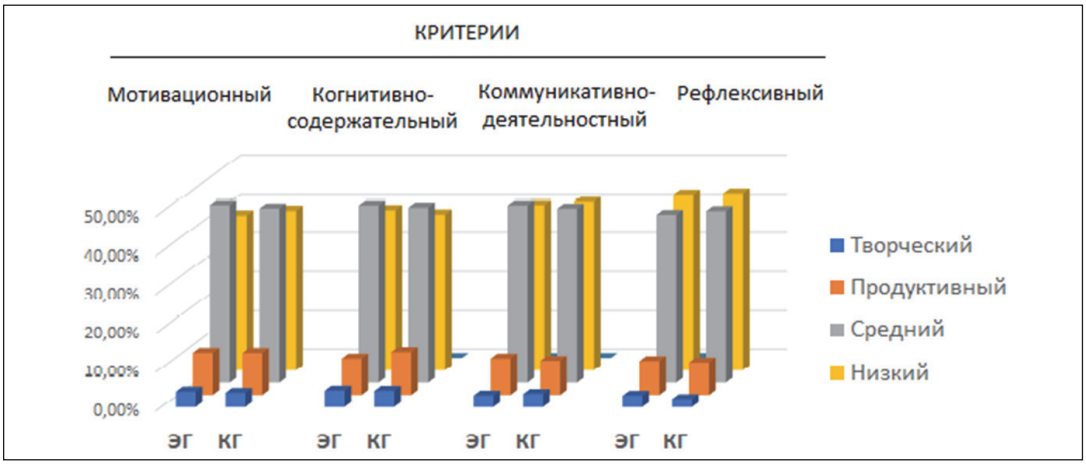


Рис. 1. Результаты в рамках выделенных критериев на констатирующем этапе

будущих экономистов в условиях электронного обучения в системе do.sevsu.ru. Важно отметить, что электронное обучение является эффективным инструментом в развитии профессиональной компетенции будущих экономистов. Значительная часть обучающихся положительно оценивают применение электронных учебных материалов, онлайн-курсов и интерактивных платформ в процессе обучения. Большинство опрошенных отмечали увеличение уровня самостоятельности и самоорганизации в процессе изучения предмета, а также повышение мотивации к обучению. Однако электронное обучение имеет и некоторые недостатки, такие как снижение социальной интеракции и недостаток участия в живом общении с преподавателями и коллегами. Это может понизить мотивацию студентов и привести к уменьшению результативности обучения. Поэтому для достижения наилучших результатов необходимо продолжать исследовать и разрабатывать новые педагогические технологии и методики применения средств электронного обучения в процессе обучения будущих экономистов. В конечном итоге на основании наших исследований мы можем сделать вывод, что электронные образовательные ресурсы, электронные учебные курсы и электронное обучение в целом имеют большой потенциал и могут стать ключевым инструментом в повышении уровня развития профессиональной компетенции будущих экономистов при условии оптимальной организации и применения таких методов обучения.

Библиографический список

1. Распоряжение от 28 июля 2017 года № 1632-р. Available at: http://government.ru/docs/28653/
2. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. Санкт-Петербург: СПб филиал издательства «Просвещение», 2004.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Высшее образование. 2003; № 5: 34–42.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
5. Mulder M. Professional Competence in Context: A Conceptual Study. 2015.
6. Chatenier D.E., Verstegen J.A.A.M., Biemans H.J.A., Mulder M., Omta O.S.W.F. Identification of competencies for professionals in open innovation teams. R&D Management. 2010; № 40 (3): 271–280.
7. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2009.
8. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. Иностранные языки в школе. 1985; № 2: 17–24.
9. Миронцева С.С. Формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ялта, 2019.
10. Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
11. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. Москва: Логос, 1994.
12. Миронцева С.С. Педагогический эксперимент при исследовании процесса обучения будущих менеджеров иностранному языку с использованием электронных образовательных ресурсов. Мир науки, культуры, образования. 2018; № 5 (72): 126–128.

References

1. *Rasporyazhenie* ot 28 iyulya 2017 goda № 1632-r. Available at: http://government.ru/docs/28653/
2. Vvedenskij V.N. *Professional'naya kompetentnost' pedagoga*: posobie dlya uchitelya. Sankt-Peterburg: SPb filial izdatel'stva «Prosveschenie», 2004.
3. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie*. 2003; № 5: 34-42.
4. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
5. Mulder M. *Professional Competence in Context: A Conceptual Study*. 2015.
6. Chatenier D.E., Verstegen J.A.A.M., Biemans H.J.A., Mulder M., Omta O.S.W.F. *Identification of competencies for professionals in open innovation teams*. R&D Management. 2010; № 40 (3): 271-280.
7. Verbickij A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii*. Moskva: Logos, 2009.
8. Gez N.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak ob`ekt zarubezhnyh metodicheskih issledovanij. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1985; № 2: 17-24.
9. Mironceva S.S. *Formirovanie inoyazychnoj professional'no orientirovannoj kompetencii buduschih menedzherov s ispol'zovaniem `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yalta, 2019.
10. Hutorskoj A.V. *Metodika lichnostno orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu?* Moskva: VLADOS-PRESS, 2005.
11. Shadrikov V.D. *Deyatel'nost' i sposobnosti*. Moskva: Logos, 1994.
12. Mironceva S.S. Pedagogicheskij `eksperiment pri issledovanii processa obucheniya buduschih menedzherov inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 126-128.

Статья поступила в редакцию 02.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-191-193

***Titova T.V.**, teaching assistant, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia),*
E-mail: TVTitova@fa.ru

THE USE OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LANGUAGE UNIVERSITY. The article discusses the use of digital technologies in foreign language teaching, including programs and applications for mobile devices, online courses, and social networks. The author emphasizes that this approach allows students to learn faster and more effectively, as well as to increase their motivation to learn a language. The advantages of each type of digital language learning are described, such as the ability to customize the program to the needs of the learner and the accessibility of learning from anywhere in the world. The article also points out that digital learning is becoming increasingly popular among teachers and learners, which contributes to the continuous improvement and development of such tools. As a result, the use of digital technology in foreign language teaching is an important step in the development of education, and helps students get a more complete and convenient education.

Key words: **digital technologies, university students, foreign language, programs, applications, online courses, foreign language training, motivation**

***Т.В. Титова,** асс., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: TVTitova@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья рассказывает об использовании цифровых технологий в обучении иностранному языку, включая программы и приложения для мобильных устройств, онлайн-курсы и социальные сети. Автор подчеркивает, что благодаря такому подходу учащиеся могут быстрее и более эффективно усваивать материал, а также повышать мотивацию к изучению языка. Описываются преимущества каждого вида цифрового обучения иностранному языку, такие как возможность индивидуальной настройки программы под потребности учащегося и доступность обучения из любой точки мира. Также в статье отмечается, что обучение с использованием цифровых технологий становится все более популярным среди преподавателей и учащихся, что способствует постоянному улучшению и развитию таких инструментов. В итоге использование цифровых технологий в обучении иностранному языку является важным шагом в развитии образования и помогает учащимся получить более полное и удобное образование.

Ключевые слова: **цифровые технологии, студенты вуза, иностранный язык, программы, приложения, онлайн-курсы, иноязычная подготовка, мотивация**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что в современном мире знание иностранного языка является неотъемлемой частью жизни любого образованного человека. Использование современных цифровых технологий в обучении иностранному языку позволяет не только повысить уровень владения языком у студентов, но и улучшить их коммуникативные способности, сделать изучение иностранных языков более доступным и захватывающим и сформировать у них устойчивый интерес к языку [1–9].

Цель данной статьи заключается в исследовании необходимости применения современных цифровых технологий в процессе обучения языку. Статья рассматривает как преимущества, так и недостатки использования таких технологий, а также приводит примеры существующих ресурсов и программ и возможностей их использования в образовательном процессе.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– изучение и анализ актуальных цифровых инструментов и их применение в контексте преподавания иностранных языков;

– оценка эффективности использования этих технологических инноваций в образовательном процессе;

– исследование влияния данных технологий на уровень вовлеченности и мотивации студентов;

– анализ того, как эти инструменты могут помочь преодолеть культурные и языковые преграды при изучении иностранных языков.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы), проведение опросов среди преподавателей и студентов для определения эффективности цифровых инструментов, а также сбор и анализ данных о том, какие способы обучения иностранным языкам являются наиболее популярными и эффективными.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей и перспектив использования цифровых технологий в вузе, что позволит гибче реагировать на изменения во всех аспектах человеческой жизни.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении существующего представления о способах обучения иностранному языку в период глобального внедрения компьютерных технологий в процесс обучения. Практическая значимость состоит в перечислении основных цифровых инструментов, а также в предоставлении рекомендаций по их использованию.

Во время технологического прорыва и глобализации владение иностранными языками становится критически важным. Изучение нового языка открывает двери к глобальному общению, карьерному росту и позволяет увидеть мир с новой перспективы. Владение иностранным языком расширяет наш кругозор и делает нас более открытыми к новым идеям. В бизнесе это инструмент для работы в международных компаниях, проведения переговоров и участия в конференциях. В эпоху Интернета иностранный язык предоставляет доступ к глобальной информации, социальным сетям и мобильным приложениям. Кроме того, он способствует экономическому росту страны, так как компании и инвесторы предпочитают сотрудничать с теми, кто говорит на их родном языке. Таким образом, изучение иностранных языков является не только требованием времени, но и необходимостью, учитывая разнообразие доступных цифровых технологий для обучения.

Преподавание иностранных языков в неязыковых вузах сталкивается с рядом проблем. Одной из них является ограниченность времени, которое студенты могут уделить изучению иностранного языка, так как основная специальность требует значительного времени и усилий. Кроме того, существует проблема мотивации, поскольку студенты зачастую не видят ясной связи между их будущей профессией и необходимостью знать иностранный язык. Это может привести к снижению интереса и усилий, прилагаемых для изучения языка. Отсутствие практики также является важной проблемой. Без регулярного использования языка в реальных ситуациях студенты могут испытывать затруднения в приобретении уверенности и практических навыков. Разнообразие уровней владения языком в одном классе может создать препятствия для эффективного обучения, так как преподавателю приходится адаптироваться к различным уровням знаний. Наконец, не все вузы могут обеспечить доступ к современным цифровым технологиям и обучающим материалам для изучения иностранных языков, что также может ограничивать возможности студентов.

Однако многие из этих проблем могут быть решены или смягчены с помощью использования современных цифровых технологий в обучении иностранным языкам.

В обучении иностранному языку важную роль играет мотивация. Рассмотрим ее основные типы. Экстернальная мотивация возникает из-за внешних факторов, не связанных с самим процессом обучения. Например, студент может изучать язык, чтобы получить хорошие оценки и повысить свой академический рейтинг. Интернальная мотивация связана с самим процессом деятельности. Студент может изучать иностранный язык, потому что он увлекается культурой страны, чей язык он изучает, или находит удовольствие в процессе обучения. Позитивная мотивация связана с ожиданием приятных результатов. Примером может служить стремление студента путешествовать и общаться на иностранном языке без барьеров. Устойчивая мотивация основывается на глубоких потребностях человека. Студент может изучать язык, видя в этом путь к будущей международной карьере. Негативная мотивация связана со страхом перед возможными неприятностями. Например, студент может бояться негативных последствий от неуспешного выполнения языкового задания. Учебная мотивация связана с академической деятельностью. Например, студент может быть мотивирован достичь высокого уровня владения языком, чтобы продвинуться в учебе.

Стимулирование мотивации к изучению иностранных языков важно из-за растущего общественного значения этих навыков и недостаточного уровня языковой подготовки у большинства студентов. Решение этого вопроса варьируется в зависимости от университета и специальности студентов. Сегодня с использованием технологий преподавание иностранного языка стало более доступным и интересным для студентов. Разнообразие технологий, используемых в обучении иностранным языкам, позволяет создавать более эффективные и динамичные уроки. Одна из технологий, которая стала находить все большее применение в обучении иностранным языкам, – это онлайн-уроки. Они позволяют студентам оставаться на своих рабочих местах и учиться в удобное для них время. Также существуют специальные программы и приложения для смартфонов и планшетов, такие как Duolingo или Babbel, которые позволяют учиться языку в любом месте и в любое время. Для более эффективного запоминания слов и фраз могут быть использованы интерактивные упражнения и игры, которые создаются специально для изучения языка. Это могут быть кроссворды, исправление ошибок в фразах, составление предложений и т. д. Такие упражнения делают занятия более эффективными, интересными и запоминающимися. Ещё одним инновационным способом, используемым для обучения иностранному языку, является виртуальная реальность. С ее помощью студенты могут погрузиться в языковую среду и создать реалистичные ситуации для практики разговорных навыков.

В целом современные технологии делают обучение иностранному языку интереснее, более доступным и эффективным. Разнообразие применяемых средств и технологий позволяет каждому найти наиболее удобный и эффективный способ изучения языка. Существует множество программ и приложений для изучения иностранного языка. Рассмотрим некоторые из них:

1. Duolingo – это бесплатное приложение для изучения разных языков, которое использует грамматические правила, словарь и навыки чтения для обучения языку.

2. Rosetta Stone – это приложение для изучения языка, которое помогает учиться языку естественным путем, используя изображения, звуковые эффекты и интерактивные упражнения.

3. Babbel – это приложение, использующее тематический подход для обучения языку. Оно предлагает уроки, которые фокусируются на специфических темах, например, грамматика, произношение, а также повседневный сленг.

4. Memrise – это приложение для изучения языка, которое использует флэш-карты и мнемонические устройства для запоминания слов и фраз.

5. Lingoda – это онлайн-школа, которая предлагает персонализированные курсы по изучению иностранных языков с носителями языка в режиме онлайн.

6. Busuu – это приложение для изучения языков, которое предлагает различные уровни сложности, адаптированные к уровню знаний. Также в приложении предоставляются упражнения на чтение, письмо, грамматику и произношение.

7. Lingvist – это программа, которая использует искусственный интеллект, чтобы персонализировать учебный план для каждого ученика.

Все перечисленные программы могут быть очень полезны для изучения иностранного языка, но выбор программы зависит от индивидуальных предпочтений и целей. Как отмечалось ранее, одной из технологий, позволяющих изучать иностранный язык, является виртуальная реальность (VR), которая предлагает беспрецедентные возможности для обучения иностранным языкам. VR-приложения позволяют погрузить студентов в полностью интерактивную и иммерсивную среду, где они могут практиковать язык в контексте, максимально приближенном к реальности.

Приведем примеры VR программ для изучения иностранного языка:

1. MondlyVR – программа, которая позволяет учить 33 языка, используя виртуальную реальность, интуитивный интерфейс и различные игровые механики.

2. House of Languages – это уникальное VR-приложение, которое позволяет жить в языковой среде и помогает улучшить знание языка.

3. VirtualSpeech – приложение для обучения публичным выступлениям и конференциям в виртуальной реальности, предлагающее также изучение делового языка.

4. InContext Language – это VR-технология для обучения иностранным языкам на ситуативном языке. Она позволяет студентам изучать язык в реалистичных сценариях.

5. Learn Immersive – это VR-приложение для изучения произношения, которое позволяет получить обратную связь и исправить свои ошибки.

6. Immerseme – платформа виртуального обучения, которая улучшает навыки говорения на иностранном языке через реалистичные диалоги в виртуальной среде.

7. Noun Town – это интерактивная видеоигра, созданная с целью помочь студентам запомнить основные существительные английского языка. Это игра, которая состоит из нескольких уровней, где студенты должны выбрать правильное существительное для заполнения пропусков в предложениях. Игроки путе-

шествуют по городу, где каждое здание представляет собой упражнение на выбор правильного существительного.

Виртуальная реальность в обучении иностранным языкам предоставляет интерактивные и реалистичные уроки, ускоряя и улучшая процесс обучения. Тем не менее существуют и определенные недостатки.

Среди преимуществ VR следует выделить интерактивность обучения, которое становится более увлекательным для студентов. VR позволяет создавать реалистичные сценарии, что дает студентам ценный опыт и практику в ситуациях, недостижимых в реальности. Мотивация студентов усиливается благодаря обратной связи, доступу к новым материалам и возможности демонстрировать прогресс. VR-уроки доступны в любое время, что упрощает обучение, а безопасность обеспечивается возможностью практиковаться в условиях, которые могут быть рискованными в реальной жизни.

Однако VR имеет и свои недостатки, включая технические проблемы, вызванные недостаточно качественным оборудованием или программным обеспечением. Стоимость VR-технологии остается высокой, делая ее недоступной для некоторых учеников и учебных заведений. Ограниченность контента и программ могут сдерживать полезность VR в некоторых областях обучения. Наконец, длительное использование VR может вызвать усталость глаз, головокружение, тошноту и другие проблемы со здоровьем.

В целом VR-технология показывает хороший потенциал в образовании и предлагает множество возможностей для улучшения процессов обучения и мотивации студентов. Однако перед тем как использовать ее в обучении, стоит внимательно взвесить все ее преимущества и недостатки и выбрать правильный способ ее применения, который будет соответствовать учебным целям.

Использование технологий в преподавании иностранного языка, безусловно, является важным и необходимым аспектом образования в наши дни. Однако при этом преподаватели сталкиваются с рядом трудностей, которые препятствуют проведению эффективного урока.

Во-первых, технические проблемы могут мешать эффективной работе преподавателя. Необходимость использования различных программ и компьютеров требует определенных технических навыков и знаний, которые есть далеко не у всех преподавателей. Дополнительно необходимо уделять время на установку и настройку программного обеспечения, что может затруднить начало урока.

Во-вторых, не все студенты обладают достаточными техническими навыками и знаниями, чтобы работать с использованием технологий на уроке. Некоторые студенты могут не уметь работать с компьютером или не знать, как пользоваться определенным программным обеспечением. Обучение таким навыкам может занимать большое количество времени и требует дополнительных усилий со стороны преподавателя.

В-третьих, использование технологий может порой отвлекать внимание студентов от основного урока. Отображение конспекта на доске или экране, использование интерактивных компьютерных игр, а также другие сопутствующие приспособления могут отвлекать внимание студентов от главной цели урока.

Но, несмотря на эти сложности, использование технологий в преподавании иностранного языка является важным шагом в современном педагогическом процессе. Преодоление этих трудностей поможет преподавателям создать эффективный метод изучения языка для своих студентов, что окажет положительное влияние на их будущее образование и развитие. В современном мире использование цифровых технологий в преподавании иностранных языков становится неотъемлемой частью образовательного процесса. В этом контексте особенно важна подготовка преподавателей, которые могут эффективно использовать эти инструменты. Это остается ключевым вопросом. Подготовка должна включать не только технические навыки, но и педагогические стратегии интеграции технологий в учебный процесс. Примерами мер подготовки могут быть проведение целевых семинаров и рабочих групп, разработка и проведение онлайн-курсов, мастер-классов и вебинаров. Такие образовательные платформы, как Coursera или edX, могут предложить курсы по технологической подготовке для преподавателей. Таким образом, подготовленные и компетентные преподаватели могут в полной мере использовать потенциал современных технологий для обучения иностранным языкам, существенно улучшая эффективность обучения и мотивацию студентов.

Можно сделать выводы, что современные цифровые технологии являются эффективным средством организации обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Применение онлайн-курсов, мультимедийных учебников, приложений и виртуальных классов позволяет обогатить учебный процесс и повысить интерес студентов к изучению языка. Это может улучшить качество образования и повысить его доступность. Однако важно помнить, что цифровые технологии должны быть применены соответствующим образом и равномерно распределены во всем учебном процессе для достижения наилучших результатов.

Библиографический список

1. Бородич С.А., Тепляковская А.Н. Использование открытых образовательных ресурсов при обучении иностранному языку. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы VIII Международной научной конференции. Краснодар: Новация, 2016: 235–237.
2. Вовси-Тиллье Л.А. Современные цели обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Педагогический журнал*. 2018; Т. 8, № 3А: 132–137.
3. Журбенко Н.Л. Использование современных педагогических технологий для повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. *Мир науки* (электронный научный журнал). 2018; Т. 6, № 2.
4. Карпова Т.А. Влияние различных факторов на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 83–86.
5. Мельничук Ю.А. Геймификация в системе мотивации и стимулирования в организации. *Научная социологическая школа РГСУ: 25 лет. Социология. Социальность. Современность:* материалы XXI Социологических чтений РГСУ. 2016: 85–93.
6. Муратова М.Н. Современные тенденции использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам. *Экономика и социум*. 2023; № 1 (104)-1: 41–46.
7. Шайдуллина Р.М., Гарифуллина З.А., Гилязетдинов Р.А., Михайлов М.О. Новые возможности цифровых технологий в экономическом образовании. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2022; № 3 (47): 51–60.
8. Broadbent J. Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *Internet and Higher Education*. 2017; № 33 (1): 24–32.
9. Chen Y.-L., Hsu C.-C. Self-regulated mobile game-based English learning in a virtual reality environment. *Computers & Education*. 2020; Vol. 154.

References

1. Borodich S.A., Teplyakovskaya A.N. Ispol'zovanie otkrytyh obrazovatel'nyh resursov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnodar: Novaciya, 2016: 235-237.
2. Vovsi-Till'e L.A. Sovremennye celi obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2018; T. 8, № 3A: 132-137.
3. Zhurbenko N.L. Ispol'zovanie sovremennyh pedagogicheskih tehnologij dlya povysheniya `effektivnosti obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovyh vuzah. *Mir nauki* (`elektronnyj nauchnyj zhurnal). 2018; T. 6, № 2.
4. Karpova T.A. Vliyanie razlichnyh faktorov na `effektivnost' prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 83-86.
5. Mel'nichuk Yu.A. Gejmifikaciya v sisteme motivacii i stimulirovaniya v organizacii. *Nauchnaya sociologicheskaya shkola RGSU: 25 let. Sociologiya. Social'nost'. Sovremennost':* materialy XXI Sociologicheskih chtenij RGSU. 2016: 85-93.
6. Muratova M.N. Sovremennye tendencii ispol'zovaniya cifrovyh tehnologij v obuchenii inostrannym yazykam. *`Ekonomika i socium*. 2023; № 1 (104)-1: 41-46.
7. Shajdullina R.M., Garifullina Z.A., Gilyazetdinov R.A., Mihajlov M.O. Novye vozmozhnosti cifrovyh tehnologij v `ekonomicheskom obrazovanii. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2022; № 3 (47): 51-60.
8. Broadbent J. Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *Internet and Higher Education*. 2017; № 33 (1): 24-32.
9. Chen Y.-L., Hsu C.-C. Self-regulated mobile game-based English learning in a virtual reality environment. *Computers & Education*. 2020; Vol. 154.

Статья поступила в редакцию 13.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-193-195

***Shirokikh S.V.**, senior teacher, Krasnoyarsk State Agrarian University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: diritto@mail.ru*

APPLICATION OF THE METHOD OF ANALYZING SPECIFIC SITUATIONS IN THE FORMATION OF THE LAW ENFORCEMENT COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS. The article characterizes theoretical aspects, features and advantages of using the method of analyzing specific situations as one of the teaching methods that ensures activation of cognitive abilities of students in the process of forming the law enforcement competence of future lawyers during their studies at a university. The author offers options for drawing up specific situations of various types based on court decisions (such as a task with changing conditions, with an error included, etc.). The expediency of using the method of analyzing specific situations in the preparation of future lawyers for professional

activity within the framework of the implementation of organizational and legal conditions that ensure the effectiveness of the process of forming law enforcement competence is substantiated.

Key words: **law enforcement competence, formation of law enforcement competence of future lawyers, method of analyzing specific situations, higher education, future lawyers**

С.В. Широких, *ст. преп., Красноярский государственный аграрный университет, г. Красноярск, E-mail: diritto@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

В статье характеризуются теоретические аспекты, особенности и преимущества использования метода анализа конкретных ситуаций как одного из методов обучения, обеспечивающего активизацию познавательных способностей обучающихся в процессе формирования правоприменительной компетентности будущих юристов в течение их обучения в вузе. Автором предлагаются варианты составления конкретных ситуаций различных типов на основе судебных решений (таких как задание с изменяющимися условиями, с включенной ошибкой и др.). Обосновывается целесообразность применения метода анализа конкретных ситуаций при подготовке будущих юристов к профессиональной деятельности в рамках реализации организационно-правовых условий, обеспечивающих результативность процесса формирования правоприменительной компетентности.

Ключевые слова: **правоприменительная компетентность, формирование правоприменительной компетентности будущих юристов, метод анализа конкретных ситуаций, высшее образование, будущие юристы**

Актуальность темы исследования обусловлена сложностью, неординарностью геополитических, экономических и социальных условий, в которых протекает современный этап развития Российской Федерации, что неизбежно сказывается на всех областях общественной жизни, в том числе и на сфере высшего образования. Существующая международная обстановка вызывает необходимость укрепления и свободного развития российского государства. Ключевую роль в данном процессе играет правоприменительная деятельность, так как именно от качества правоприменения зависит эффективность правозащитной системы правового государства [1]. В свою очередь, именно юридические институты готовят кадры для судебных, правоохранительных, законодательных органов, эффективное функционирование которых является необходимой основой для развития правового государства. Таким образом, теоретического анализа и методического сопровождения требует процесс формирования правоприменительной компетентности будущих юристов в вузе. Следует отметить, что на сегодняшний момент правоприменительная компетентность будущих юристов, в отличие от иных видов компетентности (например, коммуникативная, педагогическая, информационная, межкультурная и пр.), не являлась объектом научного исследования, что также предопределяет актуальность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость ее исследования.

Целью исследования является обоснование эффективности применения метода анализа конкретных ситуаций в процессе формирования правоприменительной компетентности будущих юристов. К задачам исследования относится характеристика различных видов конкретных ситуаций, а также анализ собственного опыта применения данного метода. Подробное описание разных вариантов применения метода анализа конкретных ситуаций составляет теоретическую значимость результатов исследования. Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе юридических институтов при преподавании отраслевых дисциплин.

Методы исследования, используемые в ходе исследования: анализ законодательства, регулирующего образовательную деятельность и судебной практики, а также педагогической и юридической литературы по теме исследования.

Научная новизна исследования заключается в обосновании необходимости применения метода анализа конкретных ситуаций в процессе формирования правоприменительной компетентности будущих юристов.

Анализ нормативно-правовых актов, регулирующих образовательную деятельность в области высшего юридического образования, а также образовательных программ образовательных организаций, реализующий образовательную деятельность по подготовке юристов, показал, что ключевым видом деятельности, к которой должны быть подготовлены выпускники юридических институтов, является правоприменительная деятельность, то есть деятельность государственных органов и должностных лиц, направленная на реализацию в жизнь правовых предписаний, закрепленных в нормах права [2]. Правоприменение является показателем состояния законодательства, правовой культуры, морали и справедливости, признаваемой обществом в определенный период своего развития [3]. Следовательно, одной из главных задач высшего юридического образования является формирование у выпускников правоприменительной компетентности, наличие которой является необходимым условием для успешного осуществления профессиональной деятельности. Под правоприменительной компетентностью будущих юристов мы понимаем интегративную характеристику личности обучающегося, включающую в себя совокупность профессиональных знаний, умений, первичного опыта профессиональной деятельности, мотивационно-ценностных ориентиров, рефлексивно-оценочных навыков, которая проявляется в их способности эффективно решать учебные, а также профессиональные задачи правоприменительного типа [1], результативность процесса формирования которой обеспечивается за счет реализации следующих организационно-педагогических условий:

а) развитие устойчивой положительной мотивации обучающихся на основе принятия ценностных ориентиров профессиональной деятельности;

б) активизация познавательных способностей обучающихся при помощи интерактивных методов обучения (метод учебных деловых игр, метод анализа конкретных ситуаций с изменяющимися условиями, метод учебных проектов);

в) обогащение содержания самостоятельной работы обучающихся путем их вовлечения в профессиональную деятельность [4].

Следует отметить, что решение конкретных правовых ситуаций используется при подготовке юристов достаточно давно. Еще З.М. Черниловский обращал внимание на то, что «изучение права требует немалого интеллектуального напряжения, в связи с чем весь учебный курс необходимо обеспечить казусами (задачами), решение которых поспособствует выработке у студентов юридического мировоззрения, заключающегося в способности рассмотреть какой-либо случай через призму права, в его юридической интерпретации, в том числе ответить на вопрос о соответствии или противоречии рассматриваемого казуса букве и духу закона, и даже такому критерию действительности права, каким является критерий нравственный» [5].

Суть анализа конкретных правовых ситуаций, прежде всего, состоит в соединении теоретических знаний с жизненными обстоятельствами, применении какой-либо правовой нормы к условиям реальной ситуации, следовательно, данный метод обучения направлен на развитие у обучающихся умений правоприменения, что является необходимым условием для формирования правоприменительной компетентности. Оптимальной основой для создания конкретных ситуаций являются судебные решения, представляющие собой эталонную модель правоприменения. Следует обратить внимание, что разбор судебных решений является одним из основных методов обучения в юридических институтах стран англосаксонской правовой семьи (Великобритания и бывшие колонии, США, Австралия, Канада), где судебный прецедент является источником права. В Российской Федерации, относящейся к романо-германской правовой семье, судебная практика официально не признается источником права, однако широко используется в процессе правоприменения. Кроме этого, в 2020 году Пленум Верхового суда РФ усилил значение судебного прецедента, рекомендовав апелляционным и кассационным инстанциям при пересмотре дел проверять решения первой инстанции на соответствие правовым позициям Верховного суда РФ. Следовательно, в условиях возрастания роли судебной практики в правовой действительности РФ анализ конкретных ситуаций, созданных на основе судебных решений, является одним из методов обучения, использование которого направлено на формирование правоприменительной компетентности будущих юристов. Исходя из собственного педагогического опыта, необходимо сделать вывод, что анализ судебных решений традиционно вызывает у обучающихся существенные затруднения в части уяснения сути исковых требований, что объясняется большим объемом правовой информации и спецификой юридического языка, которым излагаются обстоятельства дела.

Существует достаточно много сборников задач по разным юридическим дисциплинам, составленных на основе судебных решений. Однако в большинстве случаев фабула ситуаций сильно сокращена, что не позволяет полноценно рассмотреть все обстоятельства дела, также достаточно часто решения многих задач уже можно найти в свободном доступе на различных электронных ресурсах, что приводит к тому, что обучающиеся не пытаются самостоятельно решить предлагаемую ситуацию на основе анализа фактических обстоятельств дела, а находят готовые решения в сети Интернет, что, естественно, не приносит никаких значимых образовательных результатов.

В практике собственной преподавательской деятельности при составлении конкретных ситуаций по дисциплинам «Право социального обеспечения» и «Земельное право» мы используем решения судов первой инстанции, впоследствии отмененные апелляционной или кассационной инстанциями. **Пример**: «*Территориальный орган Пенсионного фонда Российской Федерации отказал К. в выдаче сертификата на материнский (семейный) капитал по причине отсутствия у ее ребенка М. на дату рождения гражданства РФ. Суд первой инстанции иск удовлетворил, сославшись на пункт «а» части 1 статьи 12 Федерального закона «О гражданстве Российской Федерации». Суд пришел к выводу о том, что ребенок истца М. приобрел гражданство Российской Федерации по рождению, поскольку на день его рождения К. являлась гражданкой Российской Федерации. Судом апелляционной инстанции данное решение суда первой инстанции отменено и принято новое решение об отказе в удовлетворении иска*». В данном случае студентам нужно определить возможную причину отмены решения, для чего необходимо ознакомиться с нормативно-правовой базой, на которой решение было основано, и предположить, какие обстоятельства не были учтены судом первой инстанции, что привело бы к отмене решения (в приведенном случае суд первой инстанции не учел, что приобретение гражданства РФ по рождению возможно в случае, если оба родителя или единственный родитель ребенка являются гражданами РФ, истица К. – мать М. (гражданка РФ) на дату рождения М. была в браке с гражданином Туркменистана). Выполнение подобных заданий направлено на формирование у студентов способности юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства, развитие критического мышления, самостоятельности при решении учебно-практических задач, а также позволяет актуализировать и расширять знания в области юриспруденции [6].

Еще одним вариантом, позволяющим разнообразить создаваемые ситуации, является включение в фабулу дела изменяющихся условий. В этом случае обучающимся необходимо оценить данные условия и определить, каким образом они повлияют (или не повлияют) на решение дела. **В качестве примера** возьмем приведенную выше ситуацию по реализации права на материнский (семейный) капитал. *В фабулу вводятся дополнительные условия, которые могут повлиять или не повлиять на изначальное решение: каким образом изменится решение, если ребенок истицы М. был рожден на территории Киргизии? Если к моменту рождения ребенка родители находились в разводе? Если ребенок рожден на территории Киргизии, а отец ребенка имеет российское гражданство? Если мать ребенка К. имеет гражданство Киргизии, а отец – российское при условии, что ребенок рожден на территории РФ?* Подобные задания позволяют сформировать у будущих юристов способность быстро ориентироваться в изменяющихся обстоятельствах, правильно квалифицировать юридически значимые факты, что является одним из ключевых навыков правоприменения.

Как правило, при составлении конкретных ситуаций на основе судебных решений условие задания содержит краткое описание основных обстоятельств, задачей же студентов является решить дело. Такой способ составления казуса наиболее распространенный, но не единственный. При подготовке подобных заданий можно использовать принцип «от обратного», когда студентам изначально известна резолютивная часть судебного решения (удовлетворены ли исковые требования либо в удовлетворении отказано), а также часть фактических обстоятельств дела (требование истца, позиция ответчика), обучающимся же при анализе ситуации подобного типа следует восстановить пропущенные факты, которые определили позицию суда. При этом следует отметить, что решение может быть не единственным. Правильность решения оценивается преподавателем совместно со студентами, исходя из логики и обоснования позиции обучающихся по конкретному делу. Примером задания подобного типа может служить следующая конкретная ситуация (приведена в сокращенном варианте): «*Департамент имущественных и земельных отношений Воронежской области обратился в суд с иском к ответчику (ФИО) с требованием о понуждении ответчика к продаже доли в праве общей права собственности на земельный участок из земель сельскохозяйственного назначения, который принадлежал ответчику на основании свидетельства о права на наследство по закону. Законодательство РФ содержит запрет для иностранных граждан иметь земельные участки из земель сельскохозяйственного назначения на праве собственности, ответчик же является иностранным гражданином. Суд отказал истцу в исковых требованиях»* [7]. При анализе ситуации студентам необходимо восстановить отсутствующие фактические обстоятельства, которые послужили причиной для отказа в исковых требованиях (в данном случае причиной отказа стало приобретение российского гражданства в упрощенном порядке, о чем не было известно истцу).

Одной из характерных особенностей юридической деятельности, следовательно, и образовательного процесса юридических институтов является необходимость научить студентов работать с нормативно-правовыми актами, утратившими силу. Эту особенность также возможно продемонстрировать при помощи метода анализа конкретных ситуаций (например, в процессе преподавания дисциплины «Право социального обеспечения» часто приходится обращаться к недействующему законодательству, так как, например, пенсионные права зарабатываются в течение многих лет, в периоды действия разного законодательства, что необходимо учитывать при решении учебно-практических задач). Выполнение заданий данного типа, как правило, вызывает затруднения и требует руководства со стороны преподавателя, однако знания, умения, навыки и опыт, приобретаемые в результате подобной учебной деятельности, являются неотъемлемой частью подготовки будущих юристов к самостоятельной профессиональной деятельности.

Подводя итог, отметим, что метод анализа конкретных ситуаций направлен на закрепление теоретических знаний и демонстрирует обучающимся примеры их воплощения в практической деятельности. Однако его главной целью является развитие у обучающихся аналитических и творческих способностей, критического мышления, самостоятельности в решении учебно-практических задач, способности правильно применять и толковать правовые нормы и в итоге – обеспечение эффективности процесса формирования правоприменительной компетентности будущих юристов.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Широких С.В. Правоприменительная компетентность будущего юриста: понятие, структура и состав. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2021; № 3 (57): 49–58.
2. *Теория государства и права*. Москва: КРОНУС, 2014.
3. Костенко М.А., Орлова Е.С. Правоприменительная деятельность: понятие, признаки и стадии осуществления. *Таврический научный обозреватель*. 2015; № 4-2.
4. Широких С.В. Организационно-педагогические условия формирования правоприменительной компетентности будущих юристов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 1: 107–115.
5. Черниловский З.М. *Римское частное право: элементарный курс*. Москва: Новый юрист, 1997.
6. Широких С.В. Правоприменительная компетентность будущих юристов и критерии ее сформированности. *Перспективы науки*. 2022; № 2 (149): 197–200.
7. *Решение № 2-347/2020 2-347/2020~М-345/2020 М-345/2020 от 24 ноября 2020 г. по делу № 2-347/2020*. Available at: https: //sudact.ru/regular/doc/DRPjhDxQm5o5/

References

1. Adol'f V.A., Shirokih S.V. Pravoprimenitel'naya kompetentnost' buduschego yurista: ponyatie, struktura i sostav. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2021; № 3 (57): 49-58.
2. *Teoriya gosudarstva i prava*. Moskva: KRONUS, 2014.
3. Kostenko M.A., Orlova E.S. Pravoprimenitel'naya deyatel'nost': ponyatie, priznaki i stadii osuschestvleniya. *Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'*. 2015; № 4-2.
4. Shirokih S.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya pravoprimenitel'noj kompetentnosti buduschih yuristov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 1: 107-115.
5. Chernilovskij Z.M. *Rimskoe chastnoe pravo: `elementarnyj kurs*. Moskva: Novyj yurist, 1997.
6. Shirokih S.V. Pravoprimenitel'naya kompetentnost' buduschih yuristov i kriterii ee sformirovannosti. *Perspektivy nauki*. 2022; № 2 (149): 197-200.
7. *Reshenie № 2-347/2020 2-347/2020~M-345/2020 M-345/2020 ot 24 noyabrya 2020 g. po delu № 2-347/2020*. Available at: https: //sudact.ru/regular/doc/DRPjhDxQm5o5/

Статья поступила в редакцию 19.05.23

УДК 377

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-195-198

Gilmiyarova D.Z., *postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: dt2406@mail.ru*

ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING DISCIPLINES WITH THE USE OF METHODS AND MEANS AIMED AT DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING. The article identifies pedagogical conditions that contribute to the development of students' critical thinking, as well as the formation of students' readiness to develop critical thinking their future pupils. A structural and functional model of the process of formation of future teachers' readiness to develop students' critical thinking is considered. The article describes the model, which includes target, methodological, content, organizational-activity, evaluation-diagnostic, result components, which are aimed at forming the readiness of future teachers of mathematics to develop

students' critical thinking. The article presents a program of development of students' readiness to develop critical thinking in their future pupils. The presented material allows to conclude that the preparation of future teachers to develop students' critical thinking is a necessary process nowadays, as this skill is necessary in the field of professional activity.

Key words: **critical thinking, pedagogical direction, higher education, professional orientation, skills formation**

Д.З. Гильмиярова, *аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: dt2406@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОВ И СРЕДСТВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье выявлены педагогические условия, способствующие развитию критического мышления студентов. Рассмотрена структурно-функциональная модель процесса формирования готовности будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся. В статье описывается модель, которая включает целевой, методологический, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-диагностический, результативный компоненты, которые направлены на формирование готовности будущих учителей математики к развитию критического мышления школьников. Разработана программа развития готовности студентов педагогических направлений к развитию критического мышления обучающихся. Представленный материал позволяет сделать вывод, что подготовка будущих учителей к развитию критического мышления обучающихся – необходимый процесс в настоящее время, так как данный навык является необходимым в поле профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **критическое мышление, педагогическое направление, высшее образование, профессиональная направленность, формирование навыков**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современное общество требует от личности таких качеств, которые будут способствовать эффективной профессиональной деятельности – последовательности и логичности, коммуникабельности и стрессоустойчивости, неординарности мыслительных процессов и творческой стороны развития личности. На сегодняшний день отмечается необходимость развития критического мышления. При организации образовательного процесса для будущих педагогов необходимо создать такие условия, которые будут способствовать развитию критического мышления. Данные условия необходимы для того, чтобы педагог впоследствии смог развивать критическое мышление обучающихся.

На сегодняшний день исследователями (В.И. Андреев, Л.Г. Вяткин, И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, Н.В. Саяпин и др.) отмечается, что развитие критического мышления является одним из самых востребованных видов деятельности в системе профессионального образования, так как оно позволяет отделять нужную информацию от лишней, давать собственную оценку действительности сведений, а также идентифицировать происходящее вокруг. Актуальность темы исследования также объясняется тем фактом, что в системе высшего образования отсутствует планомерная и целенаправленная работы по развитию критического мышления студентов педагогических направлений, которое является необходимой способностью в современном мире.

Цель исследования заключалась в разработке актуальной структурно-функциональной модели, которая будет направлена на формирование готовности будущих педагогов развивать критическое мышление обучающихся.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: изучить проблему исследования в психолого-педагогической, научной литературе, рассмотреть вопросы и понятия: критическое мышление, образовательный процесс, средства развития критического мышления, методы и формы работы по развитию критического мышления; разработать и научно обосновать структурно-функциональную модель готовности будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся; провести эксперимент по внедрению данной модели в образовательный процесс в системе высшего образования и дать оценку эффективности модели по развитию готовности будущих педагогов к работе по развитию критического мышления обучающихся.

Научная новизна заключается в том, что теоретически обоснована и апробирована структурно-функциональная модель процесса формирования профессиональной готовности будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся.

Теоретической базой исследования послужили работы о природе и методах развития критического мышления в отечественной и зарубежной литературе (А.В. Бутенко, И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, М.В. Кларин, Д. Клустер, К. Мередит и др.), труды, посвященные анализу структуре и содержанию профессиональной подготовки учителя, а также исследования по теории и методике преподавания математики (В.И. Арнольд, Р.М. Асланов, М.И. Башмаков, Л.В. Виноградова, В.А. Гусев, В.А. Далингер и др.)

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная модель по формированию готовности будущих педагогов к развитию критического мышления обучающихся может быть адаптирована для различных специальностей в системе высшего образования и применяться в образовательном процессе. Эффективность результатов внедрения модели дает возможность ее применения в системе высшего образования. Подобранные методы и средства работы, направленные на развитие критического мышления, будут адаптированы для большинства дисциплин. На данном этапе мы можем отметить, что основным критерием в формировании готовности будущих педагогов к развитию критического мышления школьников будет выступать повышенный уровень сформированности критического мышления у студентов, а также знания и навыки в применении методов и форм работы по эффективному развитию критического мышления.

В исследовании была разработана структурно-функциональная модель по формированию готовности будущих педагогов к развитию критического мышления учащихся. Исходя из этого, мы выводим определение термина «критическое мышление»: интеллектуальный процесс, который предполагает решение задач (ситуаций) с помощью анализа доступной информации, имеющихся знаний в определенной области, а также выдвижение гипотез и аргументированного мнения, которое основывается на законах логики и предполагает подтверждение фактами.

Проблема развития критического мышления студентов на ступени профессионального образования связана с недостаточностью системной работы по развитию критического мышления на этапе основной школы. Данный факт подтверждается в работах М.Л. Варлаковой, которая провела комплексный анализ учебно-методического комплекса по дисциплине «Физика» для основной школы с целью определения количества заданий, направленных на развитие критического мышления учащихся. Она отметила, что в учебниках наблюдаются отдельные задания, в которых прослеживается работа по развитию критического мышления, например, задачи на логику и анализ текстов, но данные задания не имеют единой системы. Было отмечено, что в учебниках отсутствуют задания, связанные с анализом дополнительной литературы [1, с. 27].

В основу моделирования профессиональной подготовки студентов к развитию критического мышления обучающихся на примере преподавания математических дисциплин в вузе системно закладываются:

– принципы научного познания, единства анализа и синтеза, интеграции и взаимодействия наук;
– идеи личностно ориентированного и компетентного обучения;
– психологические теории учебной деятельности, теории проблемного обучения.

Структура модели по формированию готовности будущих педагогов к развитию критического мышления состоит из основных компонентов, отображенных на рис. 1.

Здесь отмечаем, что были выделены три уровня сформированности критического мышления: начальный, средний, высокий. К начальному уровню мы относим студентов, которые обладают базовым набором знаний о мыслительной деятельности, умеют работать с текстовым материалом, решают задачи на базовом уровне. Средний уровень развития критического мышления добавляет к базовым знаниям и умениям навыки решения сложных задач путем поиска альтернативных вариантов решения, а также дискуссионную работу по заданной теме. Обучающиеся среднего уровня сформированности критического мышления готовы к научно-исследовательской деятельности, знают основные теоретические понятия, умеют выражать собственную позицию, подтверждая ее аргументами. Высокий уровень развития критического мышления предполагает умение использовать в ходе решения задач высшую мыслительную деятельность, неординарные способы решения задач, выдвигать предположения, производить глубокий анализ текстовой информации, вычленяя из нее необходимое [2 с. 310].

В ходе исследования на констатирующем этапе были проведены диагностические работы, которые определили уровень математических знаний обучающихся – 67% обладают низким уровнем математических знаний. Диагностические работы были предложены студентам педагогического направления по дисциплине «Математика». В исследовании приняли участие 136 студентов Сургутского государственного педагогического университета. Диагностические работы включали в себя тесты по математике на предмет теоретических знаний



Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования готовности будущих педагогов к развитию критического мышления

по дисциплине, задачи и формулы с правилами. При анализе диагностических работ было определено, что совместно с низким уровнем математических знаний у студентов наблюдается низкий уровень сформированности критического мышления. Следовательно, мы можем предположить, что будущие педагоги не будут готовы к развитию критического мышления школьников.

Для повышения уровня математических знаний и уровня развития критического мышления мы предлагаем создание таких условий работы по формированию готовности будущих педагогов к развитию критического мышления школьников на базе высшего учреждения, которые будут способствовать задействованию высших мыслительных процессов обучающихся, а также готовить их к анализу и синтезу полученных материалов.

Программа работы предполагает комбинацию обязательных составляющих профессиональной подготовки будущего педагога, ориентированного на развитие критического мышления обучающихся через преподавание математики [3, с. 168]. Программа, которая была нами разработана, включает в себя определенные виды заданий и формы работы, которые впоследствии студент сможет применить в своей профессиональной деятельности.

На протяжении четырех месяцев в Сургутском государственном педагогическом университете мы внедряли определенные формы работы и средства, способствующие развитию критического мышления студентов. Для развития критического мышления на дисциплинах математики были реализованы такие формы работы, которые предполагали взаимодействие студентов во время учебных занятий.

При анализе данной программы мы определили, что наибольшую эффективность показали такие виды деятельности, как научно-исследовательская деятельность, связанная с теоретическими вопросами из математической области, а также дидактические игры с применением наглядного материала. Была организована научно-практическая конференция, которая предполагала выступление студентов с научно-исследовательскими работами по актуальным вопросам математики [4, с. 52].

В образовательный процесс, который был направлен на развитие критического мышления студентов, были включены задачи, требующие мышления высшего уровня. Была поставлена цель – добиться выработки собственных суждений обучающихся по заданной теме. Такая работа способствовала не только повышению математических знаний, но и развитию критического мышления. Мы отметили, что при высоком уровне развития критического мышления у студентов будет формироваться готовность к развитию критического мышления во время образовательного процесса в общеобразовательном учреждении.

Целью экспериментальной работы была проверка гипотезы о формировании у будущих педагогов готовности к развитию критического мышления обучающихся при создании педагогических условий, которые будут обеспечивать эффективную реализацию структурно-функциональной модели, разработанной в ходе исследовательской деятельности.

Экспериментальная работа предполагала не только развитие математических знаний и навыков критического мышления, но и деятельность по формированию устойчивой положительной мотивации к проявлению критического мышления в ходе профессиональной деятельности. Для реализации данного условия были организованы семинарские занятия. В исследованиях С.И. Заир-Бека отмечено, что данная форма работы по развитию критического мышления в системе высшего образования будет наиболее эффективной, так как предполагает применение индивидуальной и групповой работы студентов с включением диалогических высказываний при обсуждении заданной темы или решении задач [5 с. 199]. При использовании таких форм работы будет формироваться самостоятельность мышления, которая считается одним из показателей сформированности критического мышления. В исследованиях Кашапова М.М. сказано, что при организации групповой работы решение проблемы, вопроса или задачи будет происходить максимально эффективно, так как будет выдвигаться предположение, к нему добавляться аргументы, а также согласия и несогласия других участников группы [6, с. 91]. В ходе такой деятельности будет активизироваться внимание участников образовательного процесса, умственное напряжение, а также мыслительная активность, развиваться аналитическое мышление, готовность оценивать полученную информацию. Отметим, что данные навыки являются базовыми составляющими критического мышления.

В ходе экспериментальной работы на занятиях по математике регулярно проводились семинарские занятия, посвященные актуальным математическим вопросам. Формы работы, применяемые на занятиях, – дискуссия. Такая форма работы имеет наиболее высокую эффективность при формировании готовности будущих педагогов к развитию критического мышления, так как при обсуждении проблемного вопроса или решении задач обучающиеся высказывают различные точки зрения по теме/проблеме, которые могут быть как правильными, так и неправильными. В такой момент учитель всегда реализовывает мотивационный компонент структурно-функциональной модели, высказывая позицию о том, что существует множество мнений, но истинно верным будет являться одно. Такая позиция будет способствовать повышению интереса студентов к образовательному процессу, решению проблемного вопроса, подключению высших мыслительных процессов.

После опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика на предмет сформированности готовности будущих педагогов к развитию критического мышления учащихся общеобразовательной школы. Как и на первом этапе, была проведена диагностика уровня математических знаний студентов, которая показала, что он был повышен на 18%.

Был проведен опрос по теоретическим знаниям в области развития критического мышления. Студенты отвечали на вопросы о его сущности, методах и формах развития данной компетенции у школьников, приемах, которые наиболее эффективно будут развивать критическое мышление обучающихся. Данный опрос показал, что способы, которые применялись в ходе изучения математических дисциплин в вузе, показали свою эффективность не только в развитии критического мышления студентов, но и в формировании готовности будущих педагогов к развитию критического мышления школьников. Данный вывод был основан на результатах анализа вопросов опросника.

Таким образом, система работы, направленная на формирование готовности будущих учителей к развитию критического мышления обучающихся, должна быть основана на повышении качества знаний в предметной области, а также повышении уровня развития критического мышления самих студентов. На основе полученных знаний студенты смогут разработать систему заданий по развитию критического мышления школьников с применением изученного материала.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы формирования готовности будущих учителей к развитию критического мышления обучающихся мы видим в более детальном описании программы и разработке системы заданий по развитию рассматриваемой компетенции.

Библиографический список

1. Варлакова М.Л. *Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Курган: Курганский государственный университет, 2016.
2. Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* Москва: Издательство МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
3. Ставринова Н.И. *Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности.* Диссертация ... доктора педагогических наук: Сургут, 2006.
4. Топилина И.И. *Образовательные технологии в высших учебных заведениях:* курс лекций. Таганрог: Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова, 2013.
5. Волков Е.Н. Научение научному (критическому) мышлению и визуальная объективизация знаний: содержание, практика, инструменты. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* Серия: Социальные науки. 2016; № 2 (42): 199–203.
6. Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В., Кашапов А.С. *Инновационные образовательные технологии:* учебник. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2021.

References

1. Varlakova M.L. *Razvitie kriticheskogo myshleniya uchaschihsya v processe obucheniya fizike.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 2016.
2. Fedorov A.V. *Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza.* Moskva: Izdatel'stvo MOO VPP YuNESKO "Informaciya dlya vseh", 2007.
3. Stavrinova N.I. *Sistema formirovaniya gotovnosti buduschih pedagogov k issledovatel'skoj deyatel'nosti.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk: Surgut, 2006.
4. Topilina I.I. *Obrazovatel'nye tehnologii v vysshih uchebnyh zavedeniyah:* kurs lekcij. Taganrog: Taganrogskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut im. A.P. Chehova, 2013.
5. Volkov E.N. Nauchenie nauchnomu (kriticheskomu) myshleniyu i vizual'naya ob`ektivizaciya znanij: soderzhanie, praktika, instrumenty. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* Seriya: Social'nye nauki. 2016; № 2 (42): 199-203.
6. Kashapov M.M., Poshehonova Yu.V., Kashapov A.S. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii:* uchebnik. Yaroslavskij gosudarstvennyj universitet im. P.G. Demidova. Yaroslavl', 2021.

Статья поступила в редакцию 20.05.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-198-200

Gorobets D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: gdv.80@mail.ru*

ON THE ISSUE OF THE DEVELOPMENT OF THE PERSONNEL POTENTIAL OF THE TEACHING STAFF OF A UNIVERSITY HOLDING. The article attempts to describe a modern integrated approach to the system of human resource development of the teaching staff of the university holding. From the standpoint of theory and practice, the elements and tasks of this system are considered, which rarely find themselves in the focus of attention: the development of social and personal, technological, technical, methodological competencies of teachers. The author concludes that the development of the potential of the teaching staff is a key task of the strategic development of the university holding at the present stage. It is necessary to revise the vision of the goals, objectives, structure of the university holding to develop the potential of the teaching staff. The key and priority element of the activities to develop the potential of the teaching staff of the university holding is the scientific and methodological growth of teachers, taking into account the advanced development in a dynamically changing world.

Key words: **personnel potential of university holding, competence of teaching staff**

Д.В. Горобец, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: gdv.80@mail.ru*

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ХОЛДИНГА

В статье предпринята попытка описания современного комплексного подхода к системе развития кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава университетского холдинга. С позиции теории и практики рассматриваются элементы и задачи этой системы, которые нечасто оказываются в фокусе внимания: развитие социальных и личных, технологических, технических, методических компетенций преподавателей. Автор делает вывод о том, что развитие потенциала профессорско-преподавательского состава является ключевой задачей стратегического развития университетского холдинга на современном этапе. Необходимо пересмотреть видение целей, задач, структуры деятельности университетского холдинга по развитию потенциала профессорско-преподавательского состава. Ключевым и приоритетным элементом деятельности по развитию потенциала профессорско-преподавательского состава университетского холдинга является научно-методический рост преподавателей с учетом опережающего развития в динамично меняющемся мире.

Ключевые слова: **кадровый потенциал университетского холдинга, компетенции профессорско-преподавательского состава**

Современная отечественная система профессионального образования столкнулась с вызовом необходимости инновационного обновления. Ее результатом должно стать такое наращивание потенциала университетов, которое обеспечивало бы опережающий характер подготовки специалистов с учетом тенденций развития науки, техники, социальных отношений и иное содержание образования, содействующее студентам в реализации себя в будущем [1–7].

Социально-экономические и политические реалии современного мира таковы, что инновационное качество высшего образования является стратегическим ресурсом, конкурентным преимуществом. Это также повышает уровень приоритетности и значимости трансформации отечественной системы профессионального образования.

В ответ на социальный вызов в системе отечественного высшего образования происходят изменения организационного, содержательного, методического характера, наращивается материально-технический потенциал. Одним из новых явлений стало появление университетских холдингов. Такие интегрированные образовательные модели по аналогии с холдингами в экономике позволяют аккумулировать ресурсы региона и способствовать ускоренной трансформации системы образования в регионах и на федеральном уровне. Но инновационный характер преобразований возможен только при условии опережающего развития кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава. Эта задача является одной из самых актуальных, значимых для университетских холдингов и вместе с тем связанных с целым рядом острых проблем и противоречий.

Вышеизложенное указывает на потребность реализации комплексных и фундаментальных исследований в данном ключе. Так, целью данного исследования является освещение теории комплексного подхода к системе развития кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава университетского холдинга.

Основные задачи исследования видятся в следующем: анализ элементов и основных задач комплексного подхода к системе развития кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава университетского холдинга.

Методы исследования: Анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в разработке теоретических положений, методических и научно-практических рекомендаций по развитию потенциала профессорско-преподавательского состава университетского холдинга. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости профессорско-преподавательского состава университетского холдинга. Практическая значимость состоит в направленности его результатов

на совершенствование процесса развития своих социальных, психологических, экономических, технологических и технических компетенций, лидерского потенциала профессорско-преподавательского состава университетского холдинга.

Обзор публикаций последних лет, посвященных университетским холдингам, позволяет утверждать, что специалисты выделили и успели оценить ряд положительных результатов объединения разноуровневых образовательных, научных и производственных учреждений и организаций в единые кластеры, связывая их с синергетическим эффектом университетских холдингов, аккумулировании ресурсов всех его членов [6]. Е.А. Максимова характеризует университетский холдинг как образование, интегрирующее в единое образовательное пространство региона разноуровневые, расположенные вертикально и горизонтально образовательные и научные учреждения, предприятия и организации, социальные институты [6].

Холдинг университета – это сложная образовательная система, кластер с единой миссией. Университетский холдинг призван создать условия для опережающего, сбалансированного, социально и экономически обоснованного обеспечения региона квалифицированными специалистами, чье количество и качество будет удовлетворять потребностям его развития в обозримой временной перспективе [3]. В социальном плане университетский холдинг как ведущий образовательный кластер региона должен обеспечить ему конкурентоспособный человеческий капитал [3].

Н.В. Горбунова отмечает, что образовательные холдинги как инновационные кластеры способны обеспечить необходимую на современном этапе связь образования, науки и производства и обусловленный ею качественный скачок в развитии потенциала регионов и страны в целом, приблизить образовательный процесс к конкретным задачам науки, экономики, социума, реалиям практической деятельности [1]. При этом отечественные специалисты в вопросах оценки кадрового потенциала университетских холдингов отмечают острое противоречие между актуальным его состоянием и ожидаемым, то есть соответствующим задаче холдинга – обеспечить инновационное развитие региона. Под кадровым потенциалом в данном случае авторы подразумевают динамичную интегральную характеристику профессорско-преподавательского состава университетского холдинга, представляющую собой совокупность всех возможностей членов коллектива, реализуемых для достижений целей университетского холдинга [5].

Требуемое развитие кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава университетского холдинга на современном этапе должно обеспечить приобретение им ряда характеристик. Развитие кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава университетского холдинга должно быть управляемым и контролируемым; системным, комплексным; непрерывным; опережающим относительно актуального состояния образования, науки, производства региона и страны; эффективным с точки зрения соотношения инвестиций в кадровый потенциал и приращения его инновационного качества; прозрачным по своим целям, содержанию, процессам и результатам для руководителей, учредителей, социума в целом. В свете последней из указанных характеристик процесса развития потенциала профессорско-преподавательского состава хотелось бы отметить комплексную модель визуализации процессов управления эффективностью деятельности и оценки кадрового потенциала университета, представленную в публикациях В.Д. Колычева [4].

Исследователи отмечают, что нормативные документы, программы, стратегии развития образования в РФ и ФГОС подразумевают необходимость непрерывной научно-методической работы для профессорско-преподавательского состава университетов [5; 2]. При этом нередко исследователи отмечают существование на практике предубеждения, что научная работа ведется профессорско-преподавательским составом только на уровне высшего образования, а методическая – это требование для системы среднего профессионального образования, в частности колледжей, которые также могут входить в структуру университетских холдингов, единых образовательных кластеров [2; 3]. Но современные ожидания инновационного развития потенциала кадров университетских холдингов позволяют утверждать, что развитие потенциала профессорско-преподавательского состава не должно сводиться только к целостной системе научно-методической работы (при всей ее важности и приоритетности). Эту задачу необходимо рассматривать гораздо более широко и комплексно.

Анализ практической деятельности университетского холдинга и актуальных исследований, публикаций, посвященных развитию потенциала профессорско-преподавательского состава, позволяет утверждать, что это направление в работе должно включать в себя комплексные процессы развития:

– научно-методического потенциала и компетенций профессорско-преподавательского состава, в том числе непрерывной актуализации содержания преподаваемых дисциплин, форм, методов работы со студентами;

– компетенций в вопросах технологий осуществления образовательной деятельности;

– потенциала преподавателей в части владения инновационными средствами обеспечения реализации образовательного процесса;

– практико-ориентированных компетенций, связанных с конкретикой решаемых в регионе, на производственных площадках, в организациях и учреждениях, в бизнесе актуальных задач, выработкой инновационных решений проблем развития региона и его хозяйственно-экономических субъектов;

– психолого-педагогических компетенций, обеспечивающих современный позитивный характер взаимодействия с субъектами образовательной деятельности (студентами, коллегами, родителями и т. д.);

– социальных компетенций профессорско-преподавательского состава;

– компетенций, связанных с пониманием и принятием правового регулирования образовательной деятельности в РФ и специфике экономики образовательных систем (в том числе с фандрайзингом и грантрайтингом);

– потенциала преподавателей как менеджеров проектов, процессов, организаторов и кураторов событий, мероприятий и т. д.

Проблема развития научно-методического потенциала профессорско-преподавательского состава университетского холдинга является ключевой и значимой структурной единицей профессионального развития преподавателей [2]. Основой работы в данном направлении в университетском холдинге должен являться систематический комплексный и детальный кадровый аудит, призванный своевременно выявлять профессиональные дефициты преподавателей, совместное с ними построение индивидуальных траекторий развития и поиск ресурса для закрытия таких дефицитов.

Так как обзор публикаций последних лет позволяет утверждать, что вопросы и проблемы развития научно-методического потенциала профессорско-преподавательского состава актуальны, то в рамках данной статьи видится возможным сосредоточиться на других, менее очевидных и редко рассматриваемых в профессиональной среде составляющих развития потенциала профессорско-преподавательского состава из числа перечисленных выше.

Развитие компетенций в вопросах технологий осуществления образовательной деятельности должно основываться на непрерывном мониторинге эффективности образовательного процесса с выявлением, популяризацией и внедрением в образовательный процесс прогрессивных технологий образования, форм, методов организации работы студентов. В высшей школе, к сожалению, такой работе уделяется гораздо меньше внимания, чем в учреждениях общего и среднего профессионального образования.

Развитие потенциала преподавателей университетского холдинга в части владения инновационными средствами обеспечения реализации образовательного процесса на современном этапе должно шагнуть намного дальше, чем владение техническими средствами обучения и ИКТ. Проблемы ограничений пандемии в последние годы заставили абсолютное большинство преподавателей освоить технику и технологии дистанционной работы со студентами. Но актуальные задачи развития образовательных систем университетских холдингов требуют уже гораздо большего: навыков программирования и моделирования систем (вне зависимости от преподаваемой дисциплины), администрирования баз данных и информационных ресурсов, участия в создании виртуальной реальности для нужд обучения, использования искусственного интеллекта и т. д. Видится возможным утверждать, что в данном направлении работы эффективным является непосредственное повышение квалификации преподавателей. Причем в многопрофильном университетском холдинге развивать потенциал преподавателей в части владения инновационными средствами обеспечения в большинстве случаев возможно за счет внутренних ресурсов.

Научная деятельность профессорско-преподавательского состава должна быть тесно связана непосредственно с реальными проблемами региона, бизнеса, хозяйствующих субъектов, содержать реальные кейсы, для которых необходимы креативные решения. Преподаватели должны быть не только знакомы с ними, но и быть погруженными в среду, владеть узкими навыками и знаниями, связанными с технологиями региональных предприятий и организаций. Решению этой задачи и повышение кадрового потенциала университетских холдингов способствует кросс-вовлеченность специалистов. Профессионалы хозяйствующих субъектов региона могут и должны привлекаться к преподавательской деятельности в университетских холдингах с поддержкой развития их педагогических компетенций. Напротив, развитию потенциала преподавателей способствует их практическая деятельность на предприятиях и в организациях (как в форме стажировок и сотрудничества, так и в роли консультантов, экспертов, деятельности по совместительству). Такие формы кросс-вовлеченности специалистов нужно поддерживать в индивидуальном порядке, использовать творчески и целенаправленно для повышения кадрового потенциала университетского холдинга.

С учетом задачи повышения конкурентоспособности и имиджа отечественных университетских холдингов на международном уровне, потока иностранных студентов составляющей социальной компетенции современного профессорско-преподавательского состава является и развитие способности осуществлять образовательную деятельность в мультикультурной и мультилингвальной среде.

Отдельно хотелось бы выделить необходимость развития личного потенциала преподавателей университета. В современных условиях им недостаточно быть хорошими лекторами, обладающими достаточным уровнем знаний и научным потенциалом. Изменяются психология и ожидания студентов и образовательной системы в целом. Вопрос механической передачи знаний (даже высокого, инновационного уровня) и научения профессиональным навыкам не может являться основным содержанием и критерием эффективности образовательной деятельности в университетском холдинге. Образование на современном этапе призвано обеспечить подготовку инновационных кадров, способных на креативные решения, активную деятельность в избранной сфере, самоактуализацию, самореализацию и т. д. Такое развитие студента возможно только

в сотрудничестве с личностью преподавателя, способного увлечь, вовлечь, а самое главное – быть лидером и значимым социальным партнером для субъектов образования. Университетские холдинги должны создавать такую систему развития потенциала профессорско-преподавательского состава, в которой преподаватели могли бы получить мотивацию, ресурсы, средства для развития своей личности. В качестве возможных форм такой работы можно отметить корпоративные тренинги.

На сегодняшний день существует необходимость инвестирования университетского холдинга в развитие таких компетенций преподавателей, как самоменеджмент, тайм-менеджмент, саморазвитие и т. д., и эффективного сопровождения преподавателей в процессе их совершенствования [3]. Но представляется возможным утверждать, что развитие лидерского и управленческого потенциала членов коллектива подразумевает гораздо более широкий круг компетенций. Преподавателям часто необходимы повышение квалификации, наставничество, сопровождение, саморазвитие для того, чтобы эффективно реализовывать свой потенциал в качестве менеджеров проектов, процессов, инициаторов создания и лидеров жизнедеятельности сообществ, организаторов и кураторов событий и т. д.

Таким образом, можно сделать выводы о том, развитие потенциала профессорско-преподавательского состава является ключевой задачей стратегического развития университетского холдинга на современном этапе. Необходимо пересмотреть видение целей, задач, структуры деятельности университетского холдинга по развитию потенциала профессорско-преподавательского состава, где ключевым и приоритетным элементом является научно-методический рост преподавателей с учетом опережающего развития в динамично меняющемся мире.

Библиографический список

1. Горбунова Н.В. Образовательный холдинг как инновационный образовательный кластер: структура, содержание деятельности и развитие. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 76-2: 52–55.
2. Горобец Д.В. Научно-методический рост преподавателей как стратегическая задача образовательного холдинга. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 186–187.
3. Горобец Д.В. Основные направления научно-методического роста преподавателей образовательного холдинга федерального университета. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-1: 71–75.
4. Колычев В.Д. Визуализация процессов управления эффективностью деятельности и оценки кадрового потенциала университета. *Научная визуализация*. 2021; № 5: 35–51.
5. Корякина М.А. К вопросу развития кадрового потенциала университета. *Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований*: материалы V Всероссийской национальной научной конференции молодых учёных. Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный университет. 2022; Ч. 3: 214–216.
6. Максимова Е.А. Структура и задачи образовательного холдинга. *Образование и наука*. 2013; № 2 (101): 18–27.
7. Суровицкая Г.В. Кадровый потенциал ряда университетов – участников программы «Приоритет 2030». *Современные вызовы и реалии экономического развития России:* материалы VIII Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2022: 384–388.

References

1. Gorbunova N.V. Obrazovatel'nyj holding kak innovacionnyj obrazovatel'nyj klaster: struktura, soderzhanie deyatel'nosti i razvitie. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76-2: 52-55.
2. Gorobec D.V. Nauchno-metodicheskij rost prepodavatelej kak strategicheskaya zadacha obrazovatel'nogo holdinga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 186-187.
3. Gorobec D.V. Osnovnye napravleniya nauchno-metodicheskogo rosta prepodavatelej obrazovatel'nogo holdinga federal'nogo universiteta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-1: 71-75.
4. Kolychev V.D. Vizualizaciya processov upravleniya `effektivnost'yu deyatel'nosti i ocenki kadrovogo potenciala universiteta. *Nauchnaya vizualizaciya*. 2021; № 5: 35-51.
5. Koryakina M.A. K voprosu razvitiya kadrovogo potenciala universiteta. *Molodezh' i nauka: aktual'nye problemy fundamental'nyh i prikladnyh issledovanij*: materialy V Vserossijskoj nacional'noj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh. Komsomol'sk-na-Amure: Komsomol'skij-na-Amure gosudarstvennyj universitet. 2022; Ch. 3: 214-216.
6. Maksimova E.A. Struktura i zadachi obrazovatel'nogo holdinga. *Obrazovanie i nauka*. 2013; № 2 (101): 18-27.
7. Surovickaya G.V. Kadrovyj potencial ryada universitetov – uchastnikov programmy «Prioritet 2030». *Sovremennye vyzovy i realii `ekonomicheskogo razvitiya Rossii:* materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet, 2022: 384-388.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-200-202

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

MODERN ASPECTS OF TEST CONTROL IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES. The article highlights the key features of the test control process in teaching a foreign language to economic specialties students at the present stage of development of the Russian system of higher education. An essential characteristic of the monitoring the economics students training in this discipline process is given. Its importance for achieving optimal educational results is demonstrated. On this basis, the main control functions are considered. The paper reveals testing as one of the promising forms of current and intermediate foreign language knowledge, skills and abilities formation control in persons mastering the above-mentioned training direction in the modern Russian universities space. A task of a foreign language teacher in the course of test control preparation and implementation in such conditions is determined. The article demonstrates some leading test tasks in foreign language development and application principles.

Key words: **higher education, higher economic education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, control of formation of students' competencies, test control of formation of students' competencies**

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

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Освещаются ключевые черты процесса осуществления тестового контроля в ходе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей на современном этапе развития отечественной системы высшего образования. Для этого в первую очередь даётся сущностная характеристика процесса контроля обученности студентов-экономистов данной дисциплине. Демонстрируется его значимость для достижения оптимальных образовательных результатов. На этом основании осуществляется рассмотрение основных функций контроля. Затем рассказывается о тестировании как одной из перспективных форм текущего и промежуточного контроля сформированности иноязычных знаний, умений и навыков у лиц, осваивающих вышеуказанное направление подготовки в пространстве современных российских вузов. Определяется цель, стоящая перед преподавателем иностранного языка в ходе подготовки и реализации мероприятий, связанных с осуществлением тестового контроля в подобных условиях. В конце основной части настоящей статьи исследуются ведущие принципы разработки и применения тестовых заданий по иностранному языку, приводятся их примеры.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее экономическое образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, контроль сформированности компетенций студентов, тестовый контроль сформированности компетенций студентов**

Актуальность темы статьи может быть обоснована фактом трансформации требований к молодым профессионалам, успешно завершившим обучение по программам высшего образования [1, с. 28].

Действительно, современное человеческое общество характеризуется углублением и расширением влияния процессов международной интеграции [2, с. 2627]. В таких условиях представляется естественным возрастание важности формирования иноязычных компетенций в ходе профессиональной подготовки студентов, осваивающих неязыковые, в том числе экономические, специальности [3, с. 41–42].

В свою очередь, изменение роли иноязычной подготовки будущих специалистов этого профиля в процессе их обучения ставит вопрос о модернизации системы текущего и промежуточного контроля сформированности у них системы соответствующих знаний, умений и навыков (Байденко В.И., Бим И.Л., А.С. Восковская, Т.А. Карпова). Одной из перспективных форм является контроль тестовый (А.С. Восковская, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, Е.В. Прилипко, Н.С. Розов, Н.В. Сафонова, А.Н. Щукин).

Рассмотрению его ключевых аспектов посвящено данное исследование.

Таким образом, цель статьи – освещение основных черт процесса осуществления тестового контроля в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей на современном этапе развития отечественной системы высшего образования.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– дать сущностную характеристику процесса контроля обученности ИЯ студентов-экономистов;

– продемонстрировать его значимость для достижения оптимальных образовательных результатов по соответствующей дисциплине;

– охарактеризовать функции контроля;

– рассказать о тестировании как одной из перспективных форм текущего и промежуточного контроля сформированности иноязычных знаний, умений и навыков у лиц, осваивающих интересующее нас направление подготовки в пространстве современных российских вузов;

– определить цель тестового контроля в подобных условиях;

– исследовать ведущие принципы разработки тестовых заданий по иностранному языку;

– привести примеры таких заданий.

В ходе решения вышеперечисленных задач применялись следующие методы исследования:

– изучение научно-исследовательской литературы, на страницах которой затрагивается соответствующая тематика;

– анализ педагогического опыта автора.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней рассмотрены сущность и структура тестирования как одной из перспективных форм текущего и промежуточного контроля сформированности иноязычных знаний, умений и навыков у студентов, осваивающих экономические специальности.

Теоретическая значимость заключается в определении ключевых целей реализации данной формы контроля в пространстве современного экономического вуза.

Практическая значимость видится в определении принципов разработки тестовых заданий по иностранному языку и демонстрации их примеров.

Контроль обученности студентов-экономистов иностранному языку представляет собой определение уровня владения соответствующими компетенциями, достигнутого за конкретный период [4, с. 294]. По ходу контрольных мероприятий педагог оценивает уровень усвоения обучающимися пройденного материала и способность его применять в различных ситуациях профессиональной и иной деятельности [2, с. 2630].

Эффективный контроль сформированности знаний, умений и навыков из соответствующей области представляет необходимость для всех субъектов образовательных отношений.

Преподавателю, например, он позволяет планировать дальнейшую работу с учётом объективных данных, касающихся степени сформированности иноязычных компетенций как у всей группы, так и у каждого учащегося в отдельности [4, с. 368–369]. Кроме того, результаты контроля позволяют педагогу произвести объективную оценку собственной деятельности [5, с. 133]. Таким образом, грамотно организованный контроль позволяет существенно расширить возможности профессорско-преподавательского состава в части анализа следующих аспектов учебно-воспитательного процесса:

– актуальность и полнота содержательной стороны [6, с. 17–18];

– целесообразность применения конкретных педагогических приёмов и методов [7, с. 106];

– возможные пути коррекции недостатков, могущих возникнуть в ходе планирования и реализации двух первых аспектов процесса формирования у будущих экономистов иноязычных компетенций (М.В. Золотова, Н.В. Каминская, Э.Н. Панин).

Говоря о студентах, следует отметить, что правильно организованный контроль будет способствовать адекватному оцениванию ими собственных достижений в соответствующей области. Отсюда, в свою очередь, вытекает повышение их учебной мотивации [8, с. 75–76].

На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что в ходе обучения иностранному языку будущих экономистов контроль выполняет четыре взаимосвязанные функции (табл. 1).

Таблица 1

Реализация основных функций контроля в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей

Наименование	Описание
Обучающая	Дополнительные объяснения или комментарии к ответам учащихся позволяют им скорректировать свои представления о том или ином предмете или явлении, изучаемых в рамках соответствующей области [9, с. 43–44]
Воспитательная	Необходимость улучшать собственные образовательные результаты приучает будущих экономистов к систематической самостоятельной работе с учебным материалом, а значит, способствует повышению их самодисциплины [1, с. 29–30]
Развивающая	Объективные результаты контроля способствуют оптимизации самооценки студентов [10, с. 26]
Образовательная	Успешное выполнение заданий, предназначенных для контроля успеваемости, в том числе тестовых, подразумевает необходимость повторения материала про себя, а значит, улучшает его усвоение учащимися (А.Ф. Будько, Т.П. Леонтьева, Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, И.В. Чепик)

Сегодня в ходе освоения будущими экономистами программ по иностранному языку педагогические работники всё чаще применяют тестовый контроль (Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова). Такая форма организации диагностики сформированности иноязычных компетенций позволяет более объективно отвечать на вопрос, какие именно знания, умения и навыки, связанные с осуществлением иноязычных речевых актов, усвоены обучающимися и в какой степени [11, с. 126]. Выполнение студентами тестовых заданий стимулирует формирование у них двух важных в учебной, а в дальнейшем – и в профессиональной деятельности качеств. К таковым относятся активность; внимание [8, с. 77–78].

Результаты тестов представляют собой один из наиболее надёжных на сегодняшний день показателей уровня усвоения необходимого учебного материала студентами экономических специальностей [6, с. 125].

Таким образом, цель составления и выполнения учащимися контрольных тестовых заданий по ИЯ – диагностирование объективного уровня овладения учащимися материалом по конкретным темам [7, с. 109].

В ходе разработки таких заданий современный педагог, осуществляющий образовательную деятельность по программам ВО, с необходимостью должен учитывать ряд принципов (табл. 2).

Таблица 2

Принципы разработки тестовых заданий по иностранному языку

Принцип	Требования к реализации
Регулярности	Тестовый контроль должен осуществляться регулярно и соответствовать логике построения учебного процесса [3, с. 43]
Объективности	В ходе составления и применения тестовых заданий для контроля формирования языковых компетенций учащихся следует избегать возникновения субъективных и ошибочных суждений об их успеваемости [5, с. 134]
Всесторонности	Тестовый контроль должен обеспечивать охват большого по содержанию материала [10, с. 26–27]
Целенаправленности	Каждое из предлагаемых студентам тестовых заданий должно иметь конкретную цель [9, с. 54]

Приведем примеры тестовых заданий, разработанных с учётом вышеописанных аспектов.

1. Translate the text
Economic activity in OECD countries will gradually pick up steam over the coming two years, but the recovery will be uneven and unemployment will remain persistently high, according to the OECD's latest Economic Outlook. With the functioning of the financial sector returning to normal and households and business in a position to renew spending and investment, the main challenge facing governments today is moving from a policy-driven recovery toward selfsustained growth. But uneven growth within the OECD area, as well as between the OECD and emerging economies, will add to global imbalances, which are among the most significant threats to the recovery. The OECD warns countries against taking unilateral action in response to exchange rate volatility, and says that international collaboration, notably within the G20 process, will be essential to warding off protectionism.

2. Translate the sentences
1. Под термином «отмывание денег» понимаются методы и процедуры, позволяющие полученные в результате незаконной деятельности средства переводить в другие активы в целях сокрытия их истинного происхождения либо прочих аспектов, которые могут служить свидетельством нарушений действующего национального или международного законодательства.
2. Финансовая деятельность членов этой группировки может быть связана с египетской Организацией мусульманского братства фундаменталистов.
3. Разведывательным подразделениям стало известно о ряде изменений в экспортных операциях, финансовом и валютном положении некоторых иностранных государств, а также в их энергетике и военно-промышленном комплексе.
4. Он открыл банковский счёт на имя Ивана Петрова
5. Финансовые директор предприятия «XXX» получил денежный перевод из США.

3. Fill in the blanks

industrial adjustments	
	нехватка производственных мощностей
land tenure reform	
truck agriculture	
	соглашение о разделе рынка
ABC analyses	
	вычет с подоходного налога
	ассигнования, не ограниченные сроком пользования

Рассмотрев сущность цели и задачи контроля обученности будущих экономистов иностранному языку на современном этапе, особенности тестовых заданий как одного из наиболее эффективных его вариантов, необходимо подвести итоги исследования.

Таким образом, мы можем видеть, что современная стадия социально-экономического, политического и культурного развития человеческого общества связана с интенсификацией международных контактов на всех уровнях. В подобных условиях закономерным выглядит изменение требований социума к молодым экономистам, успешно завершившим освоение соответствующих программ высшего образования. В частности, более важную, чем прежде, роль в структуре их компетентности начинают играть иноязычные знания, умения и навыки.

Описанная выше трансформация роли иноязычной подготовки будущих специалистов этого профиля в процессе их обучения ставит вопрос о модернизации системы текущего и промежуточного контроля сформированности у них системы таких компетенций.

На современном этапе развития отечественного ВО последний представляет собой процесс определения уровня владения соответствующими компетенциями, достигнутого за конкретный период. По ходу контрольных мероприятий педагог оценивает уровень усвоения обучающимися пройденного материала и способность его применять в различных ситуациях профессиональной и иной деятельности.

Эффективный контроль сформированности знаний, умений и навыков из соответствующей области представляет необходимость для всех субъектов образовательных отношений. Так, преподавателю он позволяет более эффективно планировать дальнейшую работу с учётом объективных данных, касающихся степени сформированности иноязычных компетенций как у всей группы, так и у каждого учащегося в отдельности. Студенту – адекватно оценивать собственные достижения в соответствующей области, а значит, повысить учебную мотивацию.

В процессе обучения иностранному языку будущих экономистов контроль выполняет четыре взаимосвязанные функции: обучающую, воспитательную, развивающую и образовательную.

На современном этапе развития отечественной системы высшего образования преподаватели, диагностирующие процесс освоения будущими экономистами программ по иностранному языку, всё чаще применяют тестовый контроль. Данная форма её организации позволяет наиболее объективно отвечать на вопрос, какие именно знания, умения и навыки, связанные с осуществлением иноязычных речевых актов, усвоены обучающимися, а также в какой степени. При этом выполнение тестовых заданий будущими экономистами стимулирует формирование у них таких важных в учебной, а в дальнейшем – и в профессиональной деятельности качеств, как активность и внимание.

Результаты тестов, таким образом, представляют собой один из наиболее надёжных показателей уровня усвоения обучающимися необходимого учебного материала. Основная цель составления и выполнения учащимися контрольных тестовых заданий по иностранному языку состоит в диагностировании объективного уровня овладения учащимися материалом по конкретным темам. По ходу разработки таких заданий современный педагог, осуществляющий образовательную деятельность по программам ВО, обязательно должен учитывать принципы регулярности, объективности, всесторонности и целенаправленности.

Библиографический список

1. Кирдан А.П. Инновационные технологии профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования. *Хуманитарни Балкански изследвания.* 2019; № 2 (4): 27–30.
2. 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.
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. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика.* Москва: Филоматис, 2014.
5. Креер М.Я., Пилипчук Е.Д. Применение инфографики в обучении иностранному языку студентов-экономистов и его учебно-педагогический потенциал. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2018; Т. 7, № 3 (24): 131–135.
6. Вербицкий А.А. *Контекстное образование: теория и технологии.* Москва, 2017.
7. Волкова С.А. Проблемы тестового контроля при обучении иностранному языку. *Социальные науки*. 2019; № 1 (24): 106–110.
8. Христолюбова А.А. Обучение переводу текстов экономической тематики в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 75–78.
9. Пашков М.В., Пашкова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования. *Высшее образование в России*. 2022; Т. 31, № 3: 40–57.
10. Красильникова Л.В. Формы и инструменты коллаборативного взаимодействия для обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 25–27.
11. Макарова Т.Н. Развитие навыков аудирования у студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку. *Социальные науки.* 2019; № 1 (24): 125–128.

References

1. Kirdan A.P. Innovacionnye tehnologii professional'noj podgotovki buduschih `ekonomistov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Humanitarni Balkanski izsledvaniya.* 2019; № 2 (4): 27–30.
2. 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.
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. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika.* Moskva: Filomatis, 2014.
5. Kreer M.Ya., Pilipchuk E.D. Primenenie infografiki v obuchenii inostrannomu yazyku studentov-`ekonomistov i ego uchebno-pedagogicheskij potencial. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2018; T. 7, № 3 (24): 131–135.
6. Verbickij A.A. *Kontekstnoe obrazovanie: teoriya i tehnologii.* Moskva, 2017.
7. Volkova S.A. Problemy testovogo kontrolya pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Social'nye nauki*. 2019; № 1 (24): 106–110.
8. Hristolyubova A.A. Obuchenie perevodu tekstov `ekonomicheskoj tematiki v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 75–78.
9. Pashkov M.V., Pashkova V.M. Problemy i riski cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; T. 31, № 3: 40–57.
10. 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.
11. Makarova T.N. Razvitie navykov audirovaniya u studentov neyazykovyh vuzov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Social'nye nauki.* 2019; № 1 (24): 125–128.

Статья поступила в редакцию 19.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-203-206

***Kanbekova R.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: kanbekovarv@mail.ru*
***Suleimanova F.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: suleimanova_70@mail.ru*
***Sattarova L.S.**, senior teacher, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: lianka_com@mail.ru*

IDENTIFICATION AND APPLICATION OF INVARIANTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION AT THE STAGE OF RETURNING TO SINGLE-LEVEL TRAINING. The article is devoted to the current problem of identifying and implementing invariants of training of professional personnel at the stage of returning to one-level training. Particular attention in the article is given by the authors to the theoretical analysis and substantiation of the invariants of education and training during the perestroika period; the invariant of the methodological preparation of the future teacher to form his readiness for project activities is singled out. The authors describe the solution of the research task, implemented with students, future teachers, to develop projects based on modeling the content of professional training and meta-subject knowledge obtained in the learning process. Considerable attention is paid to the description of a specific invariant of the professional training of a primary school teacher in the form of the formation of his ability to carry out project activities on the topic: "Modern methods and instruments for measuring the value of 'time'". The article provides a list of initial ideas of projects independently developed by students on the specified topic, briefly provides information on the application of each of the projects in the educational process; indicated, presented at the output is a very specific result, in the form of a "bank of projects".

Key words: **restructuring of higher education, education invariant, project activity**

***Р.В. Канбекова**, д-р пед. наук, проф., Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: kanbekovarv@mail.ru*
***Ф.М. Сулейманова,** канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: suleimanova_70@mail.ru*
***Л.С. Саттарова**, ст. преп., Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: lianka_com@mail.ru*

ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИНВАРИАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ВОЗВРАЩЕНИЯ НА ОДНОУРОВНЕВУЮ ПОДГОТОВКУ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме выявления и внедрения инвариантов подготовки профессиональных кадров на этапе возвращения на одноуровневую подготовку. Особое внимание в статье уделено авторами теоретическому анализу и обоснованию в перестроечный период инвариантов образования и обучения; выделен инвариант методической подготовки будущего учителя в виде формирования его готовности к проектной деятельности. Авторами описано решение исследовательской задачи, реализованной со студентами, будущими педагогами, по разработке проектов на основе моделирования содержания профессиональной подготовки и полученных в процессе обучения метапредметных знаний. Значительное внимание в статье уделяется описанию конкретного инварианта профессиональной подготовки учителя начальных классов в виде формирования его способности к проектной деятельности по теме: «Современные способы и приборы для измерения величины «время»». В статье приведён перечень самостоятельно разработанных студентами первоначальных идей проектов по указанной теме, коротко представлена информация по применению каждого из проектов в учебном процессе; обозначен представленный на выходе вполне конкретный результат в виде «банка проектов».

Ключевые слова: **перестройка высшего образования, инвариант образования, проектная деятельность**

В начале двухтысячных годов в Европе и России главенствующей была идея глобализации в образовании, тогда воплощению в жизнь этой идеи способствовали прозрачные границы, культурный и интеллектуальный обмен между системами образования в целом и между студентами в частности. В итоге в 2003 году Россия приняла решение о присоединении к Болонской системе.

Страны, подписавшие договор о создании единого учебного пространства, возлагали надежды на то, что его наличие облегчит взаимодействие между вузами. Рассчитывали, что это осуществится благодаря, во-первых, разработке и введению сопоставимых методик и критериев оценки знаний в разных университетах; во-вторых, независимо от университета, установлению соответствия между изученным курсом и постоянным количеством баллов (кредитов). А для перехода к следующей ступени обучения необходимо было набрать установленное по рейтинг-плану конкретной дисциплины определённое количество баллов.

Предполагалось, что дипломы государств – членов Болонской системы должны будут признаны в каждой из стран, а сроки обучения скоординированы. После присоединения к Болонской системе по большинству специальностей в РФ стали учить 4 года (бакалавриат) и при желании продолжали обучать ещё 2 года, чтобы студенты могли получить академическую степень магистра.

В настоящее время, почти через 20 лет, выяснилось, что российское студенчество зачастую, набрав за счёт изучения «лёгких» курсов нужное число кредитов, получало диплом бакалавра, и значительное их количество (до 70% в гуманитарном и педагогическом образовании) в магистратуру вовсе не поступало. В итоге «западная модель» не сработала в ожидаемой мере, более того, европейские университеты так и не признали российские дипломы, а в ЕС большинство наших вузовских дипломов так и не стало цениться.

В нашей стране, где более 80% вузов занимается профессиональной подготовкой учителя, наиболее остро проблема набора бакалавров, желающих продолжить образование в магистратуре, проявилась в педагогическом образовании.

Во время нахождения педагогического образования в Болонской системе руководство российских школ вполне устраивали учителя, имеющие степень бакалавра. Для расширения своего кругозора и повышения квалификации учителям без затруднений предлагали пройти различные платные (и бесплатные) курсы.

В настоящее время из-за санкций в России были свёрнуты многие программы международного сотрудничества, которые совершали процесс профессиональной подготовки по болонской модели.

Возникшее положение дел означает, что снова предстоит плавная и последовательная (поскольку образование не терпит поспешных решений) перестройка высшего образования. При этом в средствах массовой информации поясняется, что абитуриенты, приступающие к учёбе в этом и следующем году, могут спокойно учиться, поскольку в стране существуют чёткие контрольные цифры приёма в вузы на последующие 2 года.

Выходит, что в настоящее время создалась неопределённая ситуация: высшее образование оказалось в условиях, характеризуемых как «неразобранная» болонская система и «несобранная» новая российская система высшего образования.

Министр науки и высшего образования Валерий Фальков прямо заявил о том, что Россия готовится выйти из общеевропейской Болонской системы образования: «К Болонской системе надо относиться как к прожитому этапу. Будущее за нашей собственной уникальной системой образования, в основе которой должны лежать интересы национальной экономики и максимальное пространство возможностей для каждого студента» [1, с. 11].

Ученые-педагоги, соглашаясь с заявлением, что абсолютный возврат к старой системе невозможен, предлагают сделать отказ от Болонской системы постепенным, учитывая опыт и преимущества этого этапа. Заместитель министра науки и высшего образования Дмитрий Афанасьев на заседании при этом отметил следующее: «Речь не идёт о возвращении к системе, которая была до 1991 года. Речь идет о формировании национальной системы, которая бы учитывала и преимущества этого этапа, и тот опыт, который мы получили в последнее время, в том числе в условиях довольно широких международных контактов» [там же].

Общее направление преобразования системы высшего образования определено министром образования и науки Валерием Фальковым: «Мы будем смотреть на ситуацию прагматично. Отсечём лишнее, а лучшее заберём с собой». «При этом мы точно не планируем полностью возвращаться к советской системе. Цель – взять наиболее отвечающее запросам времени отовсюду» [1, с. 11].

При демонтаже Болонской системы и проектировании обновлённого образования проблемным полем стали вопросы взаимоотношения между понятиями «инвариант» и «вариация».

Для обоснования «лучшего» (неизменных элементов, «инвариантов») и вариативных элементов («от чего следует отказаться») мы обратились к теории инвариантов, разрабатываемой известными учеными-педагогами: Н.Ф. Талызиной, Н.И. Резник, О.Г. Берестневой, Л.Ф. Алексеевой, Г.Е. Шевелевым, А.А. Вербицким, М.Д. Ильязовой и др. [2; 3; 4].

В последнее десятилетие активно обсуждалась проблема выявления инвариантных оснований для всё более расширяющегося множества технологий образования. Известные ученые-педагоги на страницах «Педагогического журнала Башкортостана» развернули научную дискуссию по выявлению инвариантов образования.

Методологические и философские аспекты инвариантов образования, построенного на основе принципа бинарности систем, выявлялись в работе В.Э. Штейберга и Н.Н. Манько [5, с. 145–157].

М.П. Ланкина считает инварианты образования основой проектирования образовательных программ: «Если удается выделить содержательно-процессуальный инвариант в модели профессиональной деятельности специалиста в какой-либо области, то этот инвариант становится основой проектирования модели такого специалиста в учреждении профессионального образования» [6, с. 109–117].

В.В. Павлова, исследуя соотношение инвариантных и вариативных компонентов образовательных технологий, отмечает: «Выделение инвариантов содержания обучения как средства проектирования учебной деятельности, её целей, структуры и функции является традиционным для деятельностного подхода» [7, с. 124–127].

В своих работах А.В. Дорофеев, освещая проблему инвариантов образования, основное внимание уделяет обоснованию инвариантов методической подготовки будущего учителя [8, с. 134–144].

«Таким образом, методическую подготовку будущего учителя следует ориентировать на формирование его способности к проектной деятельности» [8, с. 136].

Цель статьи заключается в обосновании в проблемном поле взаимоотношений «инвариантов» и «вариаций» системы образования необходимости формирования у студентов педагогического вуза готовности к проектной деятельности как инварианта его профессиональной компетентности.

Основными задачами исследования являются следующие:

– изучение и анализ идеи о выявлении инвариантов образования, представленных в авторитетных научно-педагогических публикациях;

– описание условий современного содержательного наполнения и методов проектной деятельности в свете инвариантов методической подготовки будущего учителя;

– разработка проектов на основе моделирования содержания образования с использованием метапредметных знаний на тему «Современные способы и приборы для измерения величины «время»» и описание получения конкретного продукта в виде «банка проектов».

Основными методами исследования явились следующие: анализ теории инвариантов образования и обучения, изложенных в современной научно-педагогической литературе; моделирование содержания образования с использованием метапредметных знаний; обобщение многолетнего собственного опыта формирования готовности к проектной деятельности у будущих учителей начальных классов в системе его методической подготовки.

Научная новизна данного исследования состоит в обосновании нового формата формирования готовности будущего учителя к проектной деятельности, в виде глубокого погружения в проектную действительность, рассматриваемого в аспекте инвариантов образования.

Теоретическая значимость представленных в статье результатов исследования заключается в обосновании моделирования содержательного наполнения проектов с использованием метапредметных знаний и методов проектной деятельности будущего учителя начальных классов как инвариант его методической подготовки.

Практическая значимость исследования заключается в формировании готовности будущего учителя к трансляции полученных навыков проектной деятельности своим ученикам; в возможности использования продукта проекта – созданного «банка проектов».

Изучение вопросов, касающихся основных понятий проектного обучения (проект, проектная деятельность, виды проектов), предусмотрено рабочими программами многих дисциплин по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, в том числе при овладении методиками преподавания предметов и внеурочной деятельности. Каждая дисциплина, включённая в ООП, способствуют формированию у будущих учителей готовности к достижению планируемых результатов обучения у учащихся и вносит свой посильный вклад в понимание и практическое применение проектной деятельности в школе.

Одним из приоритетных направлений современного образования является организация проектной деятельности как способа и метода приобретения методических компетенций.

Глубокое личное погружение студентов в проектную деятельность способствует участию в создании совместного «продукта» деятельности, работе в команде в условиях заданного времени и под патронажем заказчика (в учебном процессе вуза его роль исполняет преподаватель дисциплины), предъявлению презентации полученного продукта. Сформированные в собственной проектной деятельности компетенции будущий учитель сможет транслировать в педагогической деятельности своим подопечным.

Готовность к проектной деятельности у студентов формируется в результате последовательного исполнения команд следующего линейного алгоритма:

«Потребность» →проблема исследования→первоначальные идеи→оценка идей→разработка лучшей идеи→планирование→изготовление →апробирование→оценка [9, с. 28].

В системе вузовской профессиональной подготовки работа с проектами может быть рассмотрена как форма проведения учебных занятий по методическим дисциплинам. Главное педагогическое условие в такой организации методической подготовки будущих педагогов заключается в обеспечении максимальной самостоятельности студентов, при соблюдении которого проектная деятельность студентов выступает как последовательность учебно-познавательных приёмов, позволяющих решить выявленную в результате самостоятельных действий проблему.

Собственный многолетний опыт работы в педагогическом вузе позволяет констатировать, что погружение будущих учителей в исследовательскую и проектную деятельности целесообразно начинать с первого курса. Участие студентов в научных конференциях, в научных кружках, в предметных олимпиадах, конкурсах научных работ способствует формированию общекультурных компетенций и закреплению знаний в сфере проектной деятельности. Собственно проектная деятельность студентов начинается с привлечения их к поиску проблемы исследования, к грамотному формулированию замысла проекта, к генерированию инновационных идей и овладению методами трансферта проектных технологий в школьную практику.

При поиске тем своих проектов будущие учителя начальных классов обращаются, прежде всего, к широкой палитре методических проблем, представленных в современном начальном образовании. При выборе темы деятельности мы посчитали приоритетным направлением создание студентами проектов, базирующихся на межпредметной и метапредметной интеграции научных сфер: математики, технологии, естествознания, информатики, космонавтики [10].

В нашем исследовании содержание проекта базируется на естественно-научных знаниях студентов. Важным педагогическим условием проектной деятельности является введение нового содержательного наполнения проекта: решение реальных жизненных задач способом получения информации, добытой из новейших источников научно-технического и инженерного творчества, из области результатов космической деятельности. Будущие педагоги, обретая опыт работы с учебными, научными, справочными электронными источниками информации, овладевают ещё одним из современных образовательных навыков, называемых «интернет-сёрфингом». «Интернет-сёрфинг» – это акт посещения различных сайтов в Интернете с целью получения конкретной информации (термин введён в оборот педагогической науки в 1992 году).

Далее опишем реализацию выполненного выше теоретического анализа проектной деятельности на проведённом в новом формате исследовании на тему «Современные способы и приборы для измерения величины «время»», продуктом которого является создание конкретного «банка проектов». Такой «банк проектов», состоящий из реально выполняемых заданий, сгруппированных по сферам интересов и подготовленности студентов, разрабатывался студентами, будущими учителями начальных классов, в течение 3 курса обучения на дневном отделении факультета педагогики и психологии представляемого нами вуза.

Кратко опишем каждый этап работы студентов над проектом в нашем исследовании.

Потребность. Величина «время» с философской точки зрения – это одно из свойств материи, иначе – «время – величина, характеризующая последовательную смену явлений и состояний материи, характеризующая длительность их бытия»

С физической и математической точки зрения «время» – это скалярная величина, которая может быть измерена специальными приборами (часами). Результатом измерения величины является действительное число, записанное в принятых единицах измерения.

Методисты считают, что сложность изучения этой величины в начальной школе состоит, во-первых, в том, что её нельзя предметно или визуально «предъявить» обучающимся, во-вторых, в том, что единицы её измерения не привязаны к десятичной системе счисления, как все остальные единицы измерения величин, с которыми учитель начальных классов знакомит младших школьников. В ФГОС НОО отмечено, что младший школьник должен запомнить названия единиц измерения времени, их соотношения, научиться читать показания часов, уметь разбираться в календаре и т. д. [11].

Традиционно прибором для измерения времени служат часы с циферблатом и стрелками, хотя их замена электронными часами в настоящее время имеет повсеместный характер.

Типы задач, решаемых по этой теме «Время» в начальной школе, утилитарны и однообразны: на определение конца событий; на определение начала событий; на определение продолжительности событий.

Проблема исследования. С теоретической точки зрения, «для представления скалярной величины любого рода можно и нужно использовать в качестве знаков-индексов отрезки, такие, что большей величине соответствует больший отрезок» [12, с. 79].

В аксиоматическом подходе к определению скалярной величины «время» важнейшим свойством является свойство «непрерывность», которое можно интерпретировать так: на какие бы «мелкие» части ни «разбить» величину, каждая её часть по-прежнему будет являться величиной того же рода. Для иллюстрации этого свойства целесообразно обратиться к графическим моделям представления величин. «Наиболее простым наглядным объектом, относительно которого интуитивно ясно, что он непрерывен, является графическая модель отрезка. Поэтому скалярные величины естественно кодировать отрезком (знаками-индексами) так, чтобы большую величину представляет больший отрезок» [12, с. 89].

Описанная идея представления величин компактно оформлена в виде следующей ниже табл. 1.

Таблица 1

Скалярные величины, изучаемые в начальной математике	Определение величины, её «опредмечение» в методике преподавания	Кодирование в качестве знаков-индексов отрезки	Единицы измерения величины, привязанные к десятичной системе счисления	Приборы для измерения и иллюстрации величины
длина	отрезок	+	+	линейка
площадь	геометрическая фигура	+	+	палетка
масса	физическое тело	+	+	весы
объём	геометрическое тело	+	+	сосуд
время	нет предмета	+	–	часы

В математическом аспекте «время» рассматривается как аддитивно-скалярная величина, а с промежутками времени можно выполнять арифметические действия: сложение, вычитание, умножение и деление на число, получая в результате выполнения этих действий величину «промежуток времени». Сравнение промежутков времени с единицей времени, принятой за эталон, приводит к процедуре измерения. В самом широком смысле измерение любой величины (в том числе величины «время») может быть определено как приписывание величинам чисел по определенным правилам.

Процедура измерения величины «время» имеет свои особенности, в отличие от измерения других скалярных величин: эталоном измерения времени может быть любой регулярно повторяющийся процесс (месяц, неделя, урок и т. п.). Методисты математики считают, что «Время» – наиболее трудная тема для восприятия учениками, и предлагают авторский план, по которому необходимо знакомить их с понятием «время» и единицами его измерения [13; 14].

В нашем исследовании студентами (будущими учителями начальных классов) разработаны следующие первоначальные идеи банка проектов:

1. «Водородные часы».
2. «Йодные часы».
3. «Хронометр и хронограф».
4. «Часы для космонавтов».
5. «Световой год, парсек, астрономическая единица».

На основе этих предъявленных студентами идей осуществлялась оценка каждой из них и разработка лучшей идеи. Параллельно шло изучение современных приборов и способов измерения времени. Изучение свойств единиц измерения времени потребовало от студентов углубленных знаний по нескольким разделам математики, порой выходящих за рамки вузовской (для гуманитариев) математики. Это теория пределов, теория бесконечно малых и бесконечно больших величин. Ниже приведём краткое описание *планирования* каждой идеи, к которой (в реальном исследовании) прилагалась *изготовленная* студентами презентация. Для расширения кругозора будущего учителя ставилась главная цель: поменять условия задач на «современный ландшафт»: от древних единиц и приборов измерения времени перейти к сверхсовременным единицам и приборам.

1. «Водородные часы». Для воспроизведения и хранения размеров единиц времени ученые во Всероссийском научно-исследовательском институте физико-технических и радиотехнических измерений (ВНИИФТРИ) в посёлке Менделеево под Москвой используют квантовые переходы между определёнными энергетическими состояниями атомов водорода. По этой причине часы из Менделеева называются водородными. На самом деле при современном уровне развития коммуникаций крайне важны и сотые, и тысячные секунды. Кстати, точность российских водородных часов уникальна – она составляет ± 5 наносекунд (5 миллиардных долей и без того малой секунды) [15, с. 14.]

Пример задачи, составленной студентами. Определите, на какое расстояние за одну секунду продвинется спутник связи, несущийся по орбите, на который подвешены навигационные системы, связь банковских серверов с банкоматами и смартфонами клиентов и тысячи других функционалов, без которых немыслима современная жизнь. Обратите внимание на то, что малейший «несинхрон» – и расхождение во времени способно вызвать настоящий коллапс жизни. Если что-то случится с навигационными системами, то сотовая связь, например, пропадёт через сутки.

2. *«Йодные часы».* Устройство таких часов связано с реакцией, суть которой заключается в том, что химический раствор меняет свой цвет от бесцветного к синему и обратно в рандомном порядке. По кругу на равном расстоянии друг от друга расположены стеклянные сосуды с йодным раствором.

Пример задачи, составленной студентами. Какое время показывают часы, если в синий цвет окрасился раствор в сосуде, расположенном на месте цифры «3» на обычных часах с циферблатом?

3. *Хронометр и хронограф.* Хронометр, как часы, отличающиеся максимальной точностью. Погрешность хода хронометра ± 5 секунд в сутки, сравните, у обычных часов погрешность составляет ± 20 секунд в сутки. В настоящее время существуют наручные часы с хронометром.

Хронограф – это механизм, напоминающий секундомер и представляющий возможность замерять небольшие временные интервалы, иначе говоря, это прибор, записывающий время.

Пример задачи, составленной студентами. 1. Каким часам разрешается «носить титул» хронометра? 2. В каких областях человеческой деятельности важно использование хронографа? (ответ: спорт, мореплавание, медицина, военное искусство и т. д.).

4. «*Часы для космонавтов*». В конце 2021 года в компании «Русское время» побывал лётчик-космонавт Олег Артемьев, готовящийся к своему третьему полёту. Он выбрал для себя и для своего экипажа кварцевый хронограф «Штурм» с кварцевым стеклом и каучуковым ремешком, выдерживающий давление 10 атмосфер. Эти часы стартовали в космос на МКС 17 марта 2022 года и 30 сентября после 200 суточного полёта вернулись на Землю. Они побывали в открытом космосе и продолжали работать после возвращения на землю.

Пример задачи, составленной студентами. Какое время показывали часы по возвращении на Землю, если старт в Космос состоялся в 9 часов утра?

5. *Световой год, парсек, астрономическая единица.* Световой год – это расстояние, которое проходит свет за 1 год. Один парсек приблизительно равен 3,26 световым годам. «Астрономическая единица» примерно равна среднему расстоянию от Земли до Солнца.

Примеры задач, составленных студентами. 1. Определите, сколько парсек от Земли до Солнца. 2. Проксима Центавра, ближайшая известная звезда к Земле, кроме Солнца, находится на расстоянии около 1,3 парсека. Выразите это расстояние в световых годах; в километрах.

Презентация продукта *(апробирование*) заключалась в предъявлении методического пособия, составленного как сборник задач, который впоследствии постоянно пополнялся.

На этапе *оценки проектной деятельности* студенты оформили методические проекты в письменной форме и защитили их перед своей группой, отвечая на вопросы оппонентов. Качество их выступления и презентации оцениваются заказчиком (преподавателем) по критериям:

– владение материалом и умение выступать перед аудиторией;
– согласованность текста и презентации;
– построение содержания проекта на основе реальных жизненных задач и проектной деятельности.

Презентацию полученного продукта исполнители проекта (студенты) предъявили заказчику (преподавателю), который оценивает продукт в баллах и вкладывает его в «банк проектов».

Процесс погружения студентов в проектную деятельность на заданную тему, связанную с метапредметными знаниями будущего учителя, получаемыми им в процессе методической подготовки, представил «на выходе» вполне конкретный «измеряемый» результат в виде «банка проектов». Стандартные последовательные упражнения, выполняемые в проектной деятельности студента, были им адаптированы и воспроизведены в практической деятельности.

Организуя проектную деятельность студентов на основе актуального контента, основанного на реальных жизненных ситуациях, связанных с современностью, наполняя его острыми проблемными ситуациями, была создана возможность освоения навыков проектирования новых практик, обращённых в будущее развитие.

Проблемы, возникающие на этапе возвращения на одноуровневую подготовку, вместо не добившейся единого высокого качества высшего образования двухуровневой подготовки, носят системный характер. Значит и решения про-

блем должны быть системными и научно обоснованными, это означает, что исследование, начатое нами, может быть пролонгировано на основе выявления других инвариантов педагогического образования. В педагогическом высшем образовании в перечне системных проблем в контексте инвариантов образования можно выделить другую согласованную проблему повышения методической подготовленности учителя к работе в школе с основой на фундаментальность образования.

На этапе возвращения высшего образования на одноуровневую подготовку «инвариантным» критерием остается качество подготовки профессиональных кадров, способных реализовать национальные идеи и задачи.

Библиографический список

1. Фальков В. Учить по-своему. 5 вопросов главе Минобрнауки об отмене бакалавриата. *Аргументы и факты*. 2022; № 23: 11.
2. Талызина Н.Ф. Совершенствование обучения в высшей школе. *Советская педагогика*. 1973; № 7: 71–82.
3. Резник Н.И., Берестнева О.Г., Алексеева Л.Ф., Шевелев Г.Е. *Вопросы образования: инвариантный подход. Компетентностный подход*: монография. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2009.
4. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования*: монография. Москва: Логос, 2011.
5. Штейберг В.Э., Манько Н.Н. О константах бытия и инвариантах образования (в порядке дискуссии). *Педагогический журнал Башкортостана*. 2017; № 4 (71): 145–157.
6. Ланкина М.П. Инварианты образования как основа проектирования образовательных программ. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2018; № 1 (74): 109–117.
7. Павлова В.В. Соотношение инвариантных и вариативных компонентов образовательных технологий и эффективность обучения. *Педагогический журнал Башкортостана.* 2018; № 1 (74): 124–127.
8. Дорофеев А.В., Арсланова М.Н. Инварианты методической подготовки будущего учителя. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2018; № 1 (74): 134–144.
9. Павлова М.Б., Питт Дж. *Дизайн-подход как основа обучения*. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр. 2000.
10. Киприянова Е.В. Организация актуальной образовательной среды на основе моделирования содержания образования с использованием космических данных: проектная школа «Практики будущего». *Школа будущего*. 2021; № 5: 162–182.
11. *ФГОС НОО третьего поколения*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/
12. Шадрина И.В. *Методика преподавания начального курса математики: учебник и практикум для вузов*. Москва: Издательство Юрайт, 2022.
13. Тихоненко А.В. и др. *Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
14. Белошистая А.В. *Математика в начальной школе*: учебник. Москва: ИНФРА-М, 2021.
15. Вепров С. Водород в часах и двигателе. *Аргументы и факты*. 2022; № 51: 14.

References

1. Fal'kov V. Uchit' po-svoemu. 5 voprosov glave Minobrnauki ob otmene bakalavriata. *Argumenty i fakty*. 2022; № 23: 11.
2. Talyzina N.F. Sovershenstvovanie obucheniya v vysshej shkole. *Sovetskaya pedagogika*. 1973; № 7: 71-82.
3. Reznik N.I., Berestneva O.G., Alekseeva L.F., Shevelev G.E. *Voprosy obrazovaniya: invariantnyj podhod. Kompetentnostnyj podhod*: monografiya. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 2009.
4. Verbickij A.A., Il'yazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya*: monografiya. Moskva: Logos, 2011.
5. Shtejberg V.`E., Man'ko N.N. O konstantah bytiya i invariantah obrazovaniya (v poryadke diskussii). *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2017; № 4 (71): 145-157.
6. Lankina M.P. Invarianty obrazovaniya kak osnova proektirovaniya obrazovatel'nyh programm. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2018; № 1 (74): 109-117.
7. Pavlova V.V. Sootnoshenie invariantnyh i variativnyh komponentov obrazovatel'nyh tehnologij i `effektivnost' obucheniya. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana.* 2018; № 1 (74): 124-127.
8. Dorofeev A.V., Arslanova M.N. Invarianty metodicheskoj podgotovki buduschego uchitelya. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2018; № 1 (74): 134-144.
9. Pavlova M.B., Pitt Dzh. *Dizajn-podhod kak osnova obucheniya*. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gumanitarnyj centr. 2000.
10. Kipriyanova E.V. Organizaciya aktual'noj obrazovatel'noj sredy na osnove modelirovaniya soderzhaniya obrazovaniya s ispol'zovaniem kosmicheskih dannyh: proektnaya shkola «Praktiki buduschego». *Shkola buduschego*. 2021; № 5: 162-182.
11. *FGOS NOO tret'ego pokoleniya*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/
12. Shadrina I.V. *Metodika prepodavaniya nachal'nogo kursa matematiki: uchebnik i praktikum dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2022.
13. Tihonenko A.V. i dr. *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy izucheniya matematiki v nachal'noj shkole*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2008.
14. Beloshistaya A.V. *Matematika v nachal'noj shkole*: uchebnik. Moskva: INFRA-M, 2021.
15. Veprov S. Vodorod v chasah i dvigatele. *Argumenty i fakty*. 2022; № 51: 14.

Статья поступила в редакцию 16.05.23

УДК 93/94:001.98:37.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-206-212

Kovshov I.V., *Cand. of Science (History), senior lecturer, the Urals Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Chelyabinsk, Russia), E-mail: i-kov@mail.ru*

OPPONENCY TO FALSIFICATION OF HISTORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE UH-TO-DATE INFORMATION SPACE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM: WITH REFERENCE TO THE URALS REGION. The object of the article is a problem of counteraction to falsifying the history of the Great Patriotic War in the youth environment in conditions of mediatization of the education and digital transformation of the educational processes, as this problem is actual nowadays. Relying on the results of the sociological interviews of the leading analytical agencies, local inquiries of students, the article analyses factors and pedagogical peculiarities of the usage of general humanitarian approaches, as they create positive information environment for falsifying the history. It has given the pedagogical evaluation of the falsification influence on the position of the history thoughts and on formation of the modern youth citizenship in the context of the educational environment digital transformation. It engages in an attempt to display the pedagogical mechanisms of counteracting the negative influence of the internet content on the youth mind through successful educational practices, including regional ones. In the conclusion part it gives recommendations for advancing teaching and upbringing process in conditions of the increased degree of falsifying humanitarian sphere of education and media transformation of the higher education.

Key words: **falsification of history, Great Patriotic War, preventive measure, youth, teaching history, information environment, media education**

И.В. Ковшов*, канд. ист. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Уральский филиал, г. Челябинск, E-mail: i-kov@mail.ru*

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: НА ПРИМЕРЕ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме противодействия фальсификации истории Великой Отечественной войны в молодежной среде в условиях медиатизации образования и цифровой трансформации учебных процессов. Опираясь на результаты социологических опросов ведущих аналитических агентств, локальных опросов студентов, анализируются факторы и педагогические особенности реализации общегуманитарных подходов, создающих благоприятную информационную среду для фальсификации истории. Дана педагогическая оценка влияния фальсификации на состояние исторического знания и становление гражданской позиции у современной молодежи в контексте цифровой трансформации образовательного пространства.

Делается попытка показать педагогические механизмы противодействия негативному влиянию контента сети Интернет на сознание молодежи через удачные образовательные практики, в том числе региональные. В заключение даются рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в условиях повышенной фальсификации гуманитарных знаний и медиатрансформации высшего образования.

Ключевые слова: **фальсификация истории, Великая Отечественная война, профилактика, молодежь, преподавание истории, информационная среда, медиаобразование**

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета

Актуальность проблематики обусловливается современной внешнеполитической, внутриполитической и социальной обстановкой в Российской Федерации. Вопрос фальсификации является не только историческим. Но размах и глубина переписывания узловых событий XX века, прежде всего связанных со Второй мировой и Великой Отечественной войной, показывают, что фальсификация истории представляет угрозу национальной безопасности для нашей страны.

В условиях обостряющегося геополитического противостояния держав на мировой арене история стала настоящим «нелетальным оружием массового поражения» ментальной войны [1, с. 4]. Наибольшему искажению подвергаются события, имеющие колоссальное влияние на будущее России, чтобы лишить нас как нации ориентиров и самоидентификации в условиях гибридной войны. При этом следует учитывать многомерность истории, которая одновременно является информационным пространством, где осуществляется процесс ментального противоборства (театром боевых действий), целью, средством (оружием массового поражения) и каналом воздействия (коммуникацией) [2].

В современных условиях информационная среда все больше перемещается в медиапространство, то есть в электронную сферу, а для молодежи она стала основным, если не единственным, источником информации и получения знаний. Именно медиасреда в силу ее массовости, доступности, альтернативности и стала главным объектом фальсификации и манипуляции, прежде всего в области истории.

Огромный пласт информационных ресурсов, размещенных в медиапространстве, по своей сути не может являться учебным и образовательным материалом, но тем не менее к нему обращаются не только студенты, но и преподаватели. В педагогической среде сегодня нет единого подхода к методике использования медиаресурсов для проведения занятий. Кроме того, часть педагогов не используют или не умеют использовать верифицированные исторические источники, размещенные на пространстве Рунета, что снижает качество образовательного процесса.

В последнее время исследованием фальсификации истории и ее последствий, разработкой мероприятий, направленных на защиту человека от ложной информации, занимаются не только историки, но и психологи, дипломаты, философы, политологи, юристы, антропоэкологи, социологи, научно-исследовательские центры проблем национальной безопасности [3–8]. Специалисты констатируют деструктивное воздействие переписывания истории на сознание современной российской молодежи, лишающее ее нравственных ориентиров, нарушающих преемственность поколений.

Неслучайно Стратегия национальной безопасности, утвержденная в 2021 г., одной из важнейших задач государства определяет «защиту исторической правды, сохранение исторической памяти, преемственности в развитии Российского государства и его исторически сложившегося единства, противодействие фальсификации истории» [9].

Проблема осложняется сегодня тем, что нынешнее российское общество немонолитно и отличается от предыдущей эпохи, осложнено разными социальными, национальными и религиозными параметрами. Изменились информационные потоки, и их не перекрыть. В условиях нового информационного общества сложнее преподавать и воспитывать. Эта работа надолго.

Цель исследования – выявить способы противодействия фальсификации истории Великой Отечественной войны в контексте медиаобразовательной среды и медиатизации учебного процесса. Задачи ограничили круг действий: проанализировать основные проблемы, создающие благоприятную среду для манипуляции в современной информационной молодежной среде, оценить влияние фальсификации на состояние исторического знания, становление гражданской позиции у современной молодежи; показать удачные региональные практики противодействия фальсификации истории России и Великой Отечественной войны, разработать механизмы противодействия негативному влиянию контента сети Интернет на сознание молодежи; дать рекомендации по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в условиях повышенной фальсификации гуманитарных знаний и медиатрансформации высшего образования.

Методология исследования построена на принципах историзма и объективности с использованием общенаучного и историко-сравнительного методов. В ходе исследования применялись статистические и математические методы, так как анализировались опубликованные данные мониторинга общероссийских, региональных аналитических агентств, а также свои локальные исследования.

Исследование строится на определении фальсификации истории как заведомо ложного описания либо трактовки тех или иных событий, которое используется в политических, экономических или иных целях [1, с. 4].

Под информационной средой понимается сфера жизни людей, связанная с созданием, преобразованием и потреблением информации, содержащая факторы, которые могут оказывать на человека прямое или косвенное, немедленное или отдаленное воздействие [10].

Теоретическая и практическая значимость исследования заключаются в попытке систематизации проблем, сопутствующих преподаванию гуманитарных дисциплин в новых медиаобразовательных ресурсах. Новизна исследования состоит в разработке рекомендаций по внедрению в образовательный процесс способов противодействия фальсификации истории Великой Отечественной войны в преподавании дисциплины «История».

Наиболее актуальным и опасным направлением влияния фальсификации в информационной среде на молодежь являются исторические вопросы. Нетрудно заметить, что наибольшему искажению тех или иных исторических фактов в последние десятилетия подвергаются события, имеющие огромное влияние на будущее России, как в случае с Великой Отечественной войной.

К сожалению, в нашем обществе произошло то, о чем с конца 80-х годов на фоне происходивших в стране событий предупреждали многие ветераны. Они боялись, что после их ухода произойдет «забвение» подлинной истории Великой Отечественной войны. А «забвение» и предполагало в будущем возможность ее фальсификации. Активная фаза по фальсификации истории Великой Отечественной и Второй мировой войны и началась тогда, когда очевидцев тех страшных событий остались единицы.

То, что для старших поколений кажется само собой разумеющимся (масштабы потерь, зверства фашистов и их пособников, героизм фронтовиков и тружеников тыла), сегодня для большинства молодых людей это набор сухих строк в учебниках истории, отдельные фрагменты из фильмов, в том числе сомнительного содержания, и не менее сомнительных комментариев в соцсетях.

Для многих из них события Великой Отечественной войны во временном измерении почти так же далеки, как события Отечественной войны 1812 года. Конечно, приходится учитывать, что прошло уже восемь десятилетий, и начинается мучительный для многих россиян процесс историзации Великой Отечественной войны, когда происходит разрыв связи поколений, и коммуникативная память перестает эффективно работать, поэтому многие образы войны утрачивают «эмоциональную составляющую» [11, с. 422].

Большой опасностью представляется и геймеризация тематики Великой Отечественной и Второй мировой войны, когда в игровом пространстве события тех лет молодежью воспринимаются в виде воображаемых явлений, которые легко можно многократно повторить, переиграть. Подача через компьютерные игры имитирует войну, что формирует скорее игрушечное представление, а не реальные события прошлого. Электронные игры представляют особую опасность и с точки зрения распространения нацистской и фашистской идеологии. Многие из них зачастую представляют советских воинов в негативном свете, а немецкая армия и ее атрибутика героизируется, дается виртуальная возможность переписать мировую историю по нацистскому сценарию. Образцов таких западных продуктов, да и из некоторых постсоветских стран, немало, например, игры Battlefield 1942 (1943), Strategic Mind: Blitzkrieg и др.

Большинство ложной информации сегодня навязывается посредством Интернета, которому доверяет большая часть подрастающего поколения. По данным Минкомсвязи и Роскачества, в 2022 г. ежемесячная аудитория Рунета достигла 129,8 млн интернет-пользователей. В период с 2021 по 2022 год их количество увеличилось на 5,8 млн человек. Около 90% пользователей заходят в сеть каждый день, а среди молодых россиян этот показатель приблизился к 95%. Причем основным ресурсом являются социальные сети. Например, совокупная аудитория «ВКонтакте» достигла 100 миллионов человек [12].

Но именно интернет-ресурсы, прежде всего социальные сети, используются для целенаправленной фальсификации. Наши геополитические противники, которые никогда не прекращали информационной войны против России, нашли в условиях цифровой эпохи новые изощренные приемы воздействия на ослабленное общество, прежде всего на молодежь.

Для понимания глубины вопроса мы обратились к ведущим рейтинговым статистическим ресурсам: «Крибрум», ВЦИОМ, «Фонд исследования общественного мнения», дополнив их нашими локальными исследованиями.

Согласно исследованию, проведенному компанией «Крибрум», темп роста количества сообщений по фальсификации истории значительно обгоняет темп роста аудитории Рунета. Активную роль в распространении публикаций играют зарубежные аккаунты. Выявлены признаки «импорта повестки»: информация начинает распространяться в региональном сегменте социальных сетей других государств, после чего переходит в российский сегмент социальных сетей. Это негативно сказывается на уровне историко-культурной образованности и национальной идентичности молодых людей и подростков. Ведется масштабная информационная кампания по дискредитации истории России и пересмотру

исторической действительности. Дальнейшее распространение «фальсифицированной истории» в социальных медиа при отсутствии ответных мер неизбежно приведет к необратимой деформации восприятия исторической действительности [13, с. 8, 45].

По данным «ВЦИОМ-Урал», за 2022 г. жители Урала в абсолютном большинстве считают важным знание истории России (94%). Уральцы чаще других регионов замечали случаи умышленного искажения истории России (60% vs 53%) [14]. Однако тот факт, что среди опрошенных респондентов 47% по стране и 40% жителей УрФО проявлений фальсификации истории не замечают, позволяет говорить, что почти половина населения страны, фактически находясь под постоянными искаженными вбросами, этим фактам не придает значения.

Однако среди молодежи количество сталкивающихся с фальсификацией гораздо выше. Опрос, проведенный среди студентов 1 курса Уральского филиала Финуниверситета (всего 132 человека), показал, что 97% из них сталкивались с фактами фальсификации в своей информационной среде, причем 52% замечали это часто (табл. 1).

Таблица 1

Сталкивались ли вы с попытками фальсификации истории России в вашей информационной среде?

Замечал такие случаи часто	*Замечал такие случаи иногда*	*Не замечал такие случаи*
68	59	3
52%	45%	2%

На вопрос, где чаще всего они сталкивались с попытками фальсификации (вопрос открытый) большинство респондентов (76%) ответили, что в сети Интернет. 33% отметили также, что наблюдали это в кино, теле- и радиопередачах. Тревожным является факт, что 30% студентов сталкиваются с этим явлением уже в обычном общении. То есть фальсификационные вбросы все чаще проникают из информационной среды в бытовую (табл. 2).

Таблица 2

Где вы чаще всего сталкивались с фактами фальсификации?

Интернет – социальные сети, блоги и др.	*Масс-медийные ресурсы – телевидение, кино, печать, радио и др.*	*В обычных разговорах*
101	42	39
76%	33%	30%

По данным Фонда общественного мнения, за 2022 год 65% опрошенных россиян ответили, что тот, кто не знает своей истории, не может считаться патриотом. 50% опрошенных россиян ответили, что большинство выпускников школ не являются патриотами. Среди молодых людей от 18 до 30 лет так считают 61% опрошенных. 85% опрошенных россиян считают себя патриотами, 11% – нет. 46% опрошенных думают, что в стране за последние годы стало больше патриотов (с 2020 года показатель вырос на 24 пункта) [15]. По данным ВЦИОМ за декабрь 2022 г., опрос о ценностях и приоритетах в молодежной среде показал, что три из четырёх молодых людей в России хорошо знают историю своей страны (76%) и историю своей семьи (73%). Признались, что плохо осведомлены об истории России 20%, или каждый пятый, а об истории своей семьи – 24%, т. е. каждый четвертый [16].

Однако наши исследования показали более критичную оценку студентов Уральского филиала Финуниверситета об исторической образованности современной молодежи. 50% назвали ее низкой, 48% считают ее на уровне средней и только 2% отметили, что она высокая (табл. 3).

Таблица 3

Каким вы считаете уровень исторической образованности у современной молодежи?

высокий	*средний*	*низкий*
3	63	66
2%	48%	50%

Также традиционно проводимый в начале учебного года опрос о возможности написания эссе о своих близких в годы Великой Отечественной войны показал, что только 22% студентов считают, что располагают достаточной информацией, 26% отметили, что не знают ничего. 52% ответили, что знают мало, однако при уточнении оказалось, что их знания ограничиваются самыми общими сведениями *о том, что «кто-то воевал» или «где-то работал»*.

Стоит заметить, что процент тех, кто отвечает «ничего не знаю» вырос. Если 5–7 лет назад таких было от 15 до 20%, то сейчас – каждый четвертый (табл. 4). Это коррелируется с последними данными ВЦИОМ по истории семьи, приведенными выше.

Таблица 4

Что вы знаете о своих близких, живших в годы Великой Отечественной войны?

Знаю достаточно	*Знаю мало*	*Ничего не знаю*
26	69	35
22%	52%	26%

Сегодня приходится учитывать, что современная молодежь кардинально отличается даже от их предшественников начала XXI века. Это поколение растет в другой информационной среде, под влиянием других жизненных ориентиров и нравственных установок. Если и смотрят фильмы, то преимущественно развлекательные. Для большинства из них документальное кино, аналитические передачи – сложный материал. Гаджет стал для подростков не только основным источником информации, но и средой их социализации, вытесняя и семью, и школу. Кроме того, это дети родителей, чье становление происходило в 90-е гг. И немалая часть нынешних школьных педагогов из этого же времени. И те, и другие учились по разным программам. И сегодня некоторые из них дополнительно транслируют в семьях или на занятиях свой отрицательный опыт. То есть происходит наложение одних проблем на другие.

Таким образом, педагогам-историкам к моменту появления новых студентов в стенах вуза приходится сталкиваться уже со сформировавшимися личностями, имеющими свое отношение ко многим событиям и ситуациям прошлого и настоящего, которое зачастую бывает не всегда адекватным.

Опыт преподавания показывает, что перечень наиболее часто встречающихся у студентов искаженных трактовок однотипен навязанным в интернет-сети: «голодомор»; «Пакт Молотова-Риббентропа»; «равенство между режимами Сталина и Гитлера»; «Победил ленд-лиз»; «Все пленные, вернувшиеся на Родину, попали в ГУЛАГ»; «9 мая нечем гордиться»; «завалили трупами» и др.

Противоречивые оценки в обществе вызывают современные произведения массовой культуры, распространяемые в медиапространстве, особенно ряд художественных фильмов о Великой Отечественной войне, где реальные события искажаются, «гламаризируются» в угоду кинематографическим задачам, подчиненным получению прибыли [17].

Конечно, современные учебники перегружены датами, фамилиями, не создают целостного восприятия эпохи, а главное – сущности явления и событий Великой Отечественной войны. Психика молодежи требует ярких образов, которые легче всего воспринимаются через кино. Но реальным условием снижения количества мифов об истории является съёмка действительно достоверных научно-популярных и художественных фильмов, затрагивающих острые вопросы прошлого, для размещения в Интернете и соцсетях. С учетом клиповости сознания молодежи исходить из того, что они будут просматриваться ускоренно, предпочтение стоит уделить коротким тематическим сюжетам, где упор делается на увлекательную «завязку», соединяя художественный и документальный материалы.

Одной из ключевых проблем преподавания курса «История» последних лет был недостаток учебных часов. Это не позволяло хотя бы в удовлетворительном объеме рассмотреть самые дискуссионные темы, в том числе и Вторую мировую и Великую Отечественную войны. Поэтому многие неохваченные проблемы приходилось реализовывать во время внеаудиторной работы. Но это усложнялось недостатком временем у студентов и их неполным охватом. Сегодня, когда эта проблема решена в положительном ключе, дополнительные часы следует выделить на XX век, так как именно этот период подвержен наибольшим фальсификациям.

В связи с пересмотром и ревизией в современном западном медиапространстве причин и итогов Второй мировой и Великой Отечественной войны назрела необходимость выявления значимых положительных примеров моделирования ключевых образов нашей страны на примере зарубежных изданий военной поры.

На наш взгляд, очень удачным является необычный опыт на стыке лингвистики и истории коллег из Южно-Уральского государственного университета (НИУ), редкий случай интеграции научной и образовательной деятельности, реализованный в проекте «Уральский регион в военно-публицистическом дискурсе периода Великой Отечественной войны (на материале оцифрованных архивных документов СССР и стран Западной Европы)». Ими разработан уникальный информационный ресурс (онлайн-выставка факсимильных копий газет и журналов), который предоставляет доступ к неизвестным ранее материалам об Урале в период Великой Отечественной войны (http://ural-vov.ru).

Авторами проекта наряду с советской прессой целенаправленно представлены военно-публицистические материалы ряда изданий стран Западной Европы (Великобритании, Франции, Италии, Испании), поскольку отечественных исследователей и публицистов часто обвиняют в преувеличении заслуг Красной Армии и советского народа в борьбе против нацизма, а советско-российские источники – в предвзятости. Этот массив документов позволяет взглянуть на со-

бытия войны глазами её участников и современников, как соотечественников, так и западных партнеров. Конечно, «западный» взгляд искажен, в определенной степени политизирован [18]. Тем не менее он позволяет оценить, казалось бы, хорошо известные события, факты, образы.

Материалы зарубежных изданий, «взгляд со стороны», проанализированы как по тематике, так и в динамике по ходу изменения ситуации на советско-германском фронте. Особое внимание в текстах зарубежных СМИ той поры уделяется как СССР в целом, так и ее промышленному центру – Уралу. Заголовки британских газет говорят сами за себя: «Урал – это новая Россия», «Промышленный фронт», «Оплот антифашисткой коалиции» и др. В дискурсе прессы союзников наша страна не только как «Путеводная звезда Европы», «Архитектор будущего мира», «Брат по оружию», но и, что удивительно, как «Спаситель демократии», которой восхищаются, чей вклад в победу оценивается по достоинству [19]. Положительный образ СССР однозначно доминирует над отрицательным.

Великой Отечественной войне посвящены в основном книги, научные статьи, и они сложны для восприятия. Материалы этого проекта содержат информацию, которая публиковалась оперативно и хранит даже эмоциональную окраску событий. Благодаря этому оцифрованный контент интересен и полезен не только преподавателям, студентам, но и любым пользователям, в том числе и зарубежным. Последним дается возможность посмотреть на события Второй мировой войны, о которой сегодня на Западе пишут иначе, глазами их соотечественников, современников той войны.

Для студентов создан эффективный канал трансляции исторического знания и фактографической основы для противодействия фальсификации событий самого трагического и героического периода в истории России, способствующий сохранению и обогащению исторической памяти о Великой Отечественной войне.

Материалы и результаты проекта активно используются в образовательной деятельности ЮУрГУ, других вузов. Преподавателем в качестве подборки цитат к лекции, а студентам предлагается использовать анализ переведенных текстов для подготовки докладов, презентаций, рефератов по темам, связанным с вкладом Урала в достижение победы и др.

На наш взгляд, реализованный уральский проект имеет большой ресурс для его моделирования на других уровнях, ведь использована малая часть зарубежного медиаконтента, т. е. этот опыт может быть использован другими регионами, а также развернут и на федеральном уровне.

Историческая память о Великой Отечественной войне – главный фактор, объединяющий наше современное общество, и ее сохранение является важной задачей. Сложность заключается в том, что она подвержена трансформации и со временем ослабевает. Поэтому работа по ее сохранению должна проводиться в учебных заведениях на постоянной основе в течение всего учебного года, вне зависимости от юбилейных дат.

Например, студенты первого курса Уральского филиала Финуниверситета уже с 2010 г. участвуют в акции «Великая Отечественная в судьбе моей семьи: фронт и тыл», которая рассчитана на два месяца. Итоги подводятся к 3 декабря (День неизвестного солдата) или к празднику 9 мая. В ходе этого проекта они собирают материал о своих близких во время войны, на основе которого выполняют эссе. Акцент делается на том, что важна любая информация о членах семьи вне зависимости от того, где они тогда находились, и сколько им было лет. Не только те, кто защищали Родину на фронте, но и те, кто работал в тылу или находились на оккупированных территориях.

Урал в годы войны был местом массового размещения контингентов спецпереселенцев из ряда депортированных народов СССР. Но ведь это тоже был вклад в нашу победу. Десятки тысяч из них трудились здесь, хоть и в особых условиях, на оборонных заводах, шахтах, рудниках, лесоповале. Для многих уральский регион стал в дальнейшем местом проживания, а для их потомков – родиной. Поэтому рассказ об их непростой судьбе является средством противодействия фальсификации истории. Как показала практика, среди студентов каждый год выявляются несколько представителей этих народов, что требует обязательного объективного освещения этих событий с соблюдением педагогического такта.

Для реализации этого проекта разработано полное методическое сопровождение для студентов. При сборе информации совмещается работа с различными историческими источниками, как с семейными, так и архивными. Рекомендуется прилагать фото, наградные документы, грамоты, сканы писем и фронтовых дневников. Предварительно проводятся мастер-классы «Узнай судьбы своих близких» по работе с интернет-ресурсами баз данных «Мемориал», «Память народа», «Подвиг народа», ряда поисковых сайтов и форумов. Дается пошаговая инструкция по их использованию, излагается методика работы по поиску информации из открытых источников об установлении судьбы воина, даются рекомендации по этике поведения на форумах. Исходя из личного многолетнего опыта, указывается, какие ошибки могут содержаться в документах, как они проверяются другими источниками, какие разночтения следует учитывать.

Для того чтобы побудить студентов к выполнению этой работы, преподавателем одновременно в ходе мастер-класса на примере собственной семьи ведется рассказ о судьбе военного поколения, приводятся примеры удачных поисковых находок студентов прошлых лет. Наиболее интересные фрагменты из студенческих работ используются на семинарских занятиях, во время проведения круглых столов, что способствует лучшему усвоению учебного материала.

Студенты при выполнении эссе показывают личностный взгляд на ту эпоху сквозь призму человеческих судеб собственной семьи, многие в конце оставляют отзывы: «Бабушка была очень растрогана темой и рада, что сохранила память моих предков». «Пока помню своих родственников, которые повлияли на ход войны, история остается в моей памяти, и я передам ее своим детям». «Я горжусь, что моя семья не осталась в годы войны в стороне, внесла свой посильный вклад в Победу». «Надеюсь, я буду одним из немногих, кто мало знает о прошлом своей семьи». «Наталкиваюсь на мысль о том, что героизм, отвага, любовь к Родине – это не пустые слова, за ними стоят конкретные люди, мои предки». «Я живу благодаря тому, что моя прабабушка смогла сохранить и вырастить своих детей, порой в невыносимых условиях». «Нужно знать своих героев, помнить о каждом. Только так история народа не перепишется». «Я понял, что война научила мою семью ценить родных, что у меня очень большой и могучий Род».

Некоторые из фронтовых писем, приведенных в студенческих работах, вошли в книгу, изданную в Челябинске в 2020 г. [20]. Уникальной находкой 2023 г. стал фронтовой дневник военврача Шатырко М.Я. за 1941–1945 гг., который после проведенной расшифровки стал откровением и для самой семьи.

Надо отметить, что такие приемы, как написание эссе, используются и в других вузах [21]. Технические университеты Ижевска и Белоруссии в совместном проекте трансформировали вербальную и фотографическую семейную историческую память о войне в жанре биографических студенческих эссе в издание двух книг [22].

Помимо упомянутых поисковых сайтов Министерства обороны Российской Федерации ряд федеральных порталов (История. РФ (https://histrf.ru), Российского военно-исторического общества (https://rvio.histrf.ru), Российского исторического общества (https://historyrussia.org)) создали виртуальные проекты, которые можно эффективно использовать в образовательной деятельности. На них представлены видео- и аудиолекции, книги, статьи, подборки, исторические тесты и многое другое, где можно получить огромный массив хорошо структурированной информации о причинах войны, основных военных сражениях, героях войны и ее главных итогах. Текстовая информация сопровождается разнообразными иллюстрациями и приложениями. Через систему гиперссылок пользователь может получить ответы на очень многие вопросы, связанные с историей войны.

Среди тематических сайтов, располагающих доступным для широкой аудитории мультимедийным контентом, стоит выделить сайт «Я помню» (http://iremember.ru). Он представляет собой записанные и обработанные профессиональными историками воспоминания ветеранов Великой Отечественной, а также союзников и противников во Второй мировой войне. Они дают необыкновенную личностную оценку тех событий, как бы «взгляд из окопа», хотя и спустя десятки лет. Но это новые дополнительные и чрезвычайно ценные источники исторических знаний для всех и для каждого.

Важным направлением разрешения проблемы фальсификации истории Великой Отечественной войны у учащихся и студентов является поисковая деятельность. За последние годы поисковые отряды были созданы во многих территориях Урала. В Челябинской области сегодня насчитывается 39 поисковых отрядов, она является лидером в Уральском федеральном округе. Получили они распространение во многих вузах области. Например, в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете и Южно-Уральском государственном аграрном университете действуют по два поисковых отряда [23].

Работа поисковиков незаменима и выгодна государству политически, экономически, нравственно, так как их деятельность снимает упреки по забвению проблем увековечения памяти павших, повышает у населения культуру уважения к погибшим, сближает старшее поколение и молодежь [24]. А это и есть прямой вклад в противодействие фальсификации нашей истории. Поисковая деятельность сегодня является не только задачей государственного значения, но и эффективным средством патриотического воспитания молодежи, изучения военной истории, в определенной степени заполняя духовную пустоту современного общества. В отличие от других форм и методов воспитания, «Поиск» позволяет «прикоснуться к истории», «увидеть» события многолетней давности глазами их участников, прочувствовать и пережить на эмоциональном уровне историю войны [25].

Исторически «подкованные» студенты-поисковики выезжают с передвижными выставками в образовательные учреждения, являясь важным инструментом противодействия фальсификации истории в молодежной среде. Этот опыт нужно использовать и развивать.

Еще одним направлением блокирования фальсификации отечественной истории у учащихся и студентов является научно-исследовательская деятельность. Событиям Великой Отечественной войны посвящена обширная историография, в том числе недавние публикации уральских авторов, затрагивающие малоизученные темы [26; 27; 28].

При написании письменных работ внимание студентов обращается на использование доступных архивных документов. Объединенный Государственный архив Челябинской области (ОГАЧО) проводит политику открытости, с этой целью архив разместил на своем сайте базы данных рассекреченных документов, в том числе и по острым темам. Материалы о Челябинской области во Второй мировой войне, размещенные по разделам, дают цельное представление о многих

сторонах жизни региона военного периода: «Предвестие большой войны»; «Эвакуация. Промышленность»; «Материально-бытовые условия жизни населения»; «Военнопленные и интернированные»; «Общественные настроения» и др. [29]. Весь этот массив информации доступен, в том числе, и студентам при подготовке к семинарским занятиям, написании рефератов. Важно их познакомить с этим инструментом, а навыки и умения пользоваться электронными ресурсами у молодежи есть. Это позволяет составить собственное мнение на основе подлинных документов, «не бегая» в архив.

ОГАЧО на протяжении многих лет проводит со студентами вузов ряд практических занятий на основе документов государственных и муниципальных органов Челябинской области. Например: «Челябинск – город трудовой доблести», где они знакомятся с историей танкостроения в годы Великой Отечественной войны в регионе. «Найди в архиве документ», в ходе которого студенты ищут бывший секретный документ по истории создания ракетно-ядерного комплекса на Южном Урале [30].

Для формирования объективного представления о событиях недавнего прошлого, в том числе и о Великой Отечественной войне, важны площадки для внеаудиторной работы со студентами, которые одновременно можно рассматривать как продолжение учебных занятий, но несущих и воспитательный компонент. В последние годы в Челябинске реализован ряд удачных проектов с местными музейными учреждениями, общественными организациями.

Традиционно студенты первого курса Уральского филиала Финуниверситета посещают музей Челябинского тракторного завода, где в доступной форме на примере экспозиции и видеосюжетов рассказывается об особенностях строительства гиганта первой пятилетки, его роли в годы Великой Отечественной войны, давшему городу на века неофициальное название Танкоград.

Сотрудничество с Государственным историческим музеем Южного Урала выражается в проведении на базе тематических выставок целевых экскурсий со студентами по темам, связанным со сложными вопросами первой половины XX века – «Третья печать» (о голоде на Южном Урале), «Сегодня была война», «Судьбы российских немцев на Южном Урале» и др. На сайте музея в рамках проекта «Одна на всех Победа» размещены несколько десятков интересных видеолекций с ведущими уральскими историками по многим дискуссионным темам. Многие из них развенчивают досужие мифы, позволяют понять, почему Германия, на которую работала вся Европа, проиграла. Важно обратить внимание студентов на эти материалы [31].

Имеется положительный опыт деятельности военно-исторического клуба «Дивизион», который не только демонстрирует южноуральцам военные реконструкции, но и, прежде всего, реализует комплексную программу военно-патриотического воспитания «Уральские Герои». Клуб располагает уникальным музеем, открытым для свободного доступа, с экспозицией можно познакомиться и в соцсетях (https://vk.com/vic_division).

Сохранению и трансляции истории высшей школы в чрезвычайных условиях военного времени способствуют музейные учреждения ряда уральских вузов, например, Уральского государственного юридического университета, Южно-Уральского государственного университета, Южно-Уральского государственного медицинского университета и др. Помимо традиционных практик представления музейной информации, благодаря расширению современного инструментария совершенствуются разнообразные формы взаимодействия с публикой с использованием интернет-платформ [32; 33].

Таким образом, современная цифровая информационная образовательная среда стала главным средством фальсификации и манипуляции сознанием молодежи в условиях отсутствия у нее навыков критического мышления.

Уровень исторической грамотности российской молодежи совершенно недостаточен, значит, существуют педагогические проблемы в формировании ее исторического сознания, имеется благоприятная почва для восприятия мифов и фальсификаций истории России.

Степень влияния исторических фальсификаций на сознание и гражданскую позицию, социальное поведение современной российской молодежи во многом зависит от степени ее образованности, сформированной еще в школьные годы с учетом новых цифровых возможностей образовательных медиаплатформ.

Пути решения вопроса мы видим в новых организационно-педагогических условиях популяризации достоверной информации, повышении значимости учебно-воспитательной работы среди студентов. К таковым рекомендациям следует отнести:

– пересмотр концепции гуманитарного образования в системе высшего образования. В условиях ментального противоборства историческое знание становится системообразующим.

– Качественное преподавание социально-гуманитарных дисциплин и воспитательную работу необходимо подводить под прочный идейно-мотивационный фундамент, лишенный малейших признаков рынка. То есть речь идет о четко сформированной национальной идее.

– Сегодняшняя ситуация требует политической воли руководства страны, лиц, ответственных за развитие этой сферы социальных отношений и больших бюджетных вложений, сопоставимых с расходами федеральных ведомств, запустить крупные масштабные процессы качественной воспитательной работы в стране и не жалеть на это средств.

– Ключевым элементом противодействия фальсификации истории является наступательная информационная политика, основанная на использовании современных информационно-коммуникационных технологий; Необходимо создание системы неформальных государственных медиа, по образцу уже существующих и пользующихся успехом у молодежи, которые будут заниматься трансляцией адекватной информации.

– В противовес ревизии в современном западном медиапространстве событий Второй мировой войны следует использовать значимые положительные образы нашей страны на примере зарубежных изданий военной поры.

– Медиаобразовательная среда должна быть идеологически созвучна с историческими взглядами в вопросах осмысления ключевых событий вне зависимости от политического контекста и информационной повестки СМИ.

– Личные позиции педагогов не должны размывать национально-государственную версию истории как фактор, формирующий идентичность россиян.

– В обучении гуманитарным дисциплинам следует вернуться к постановке воспитательных целей. Этот принцип изучения предмета позволяет формировать в сознании обучающихся базовые ценностные ориентиры – нравственность, национальное достоинство и патриотизм, опирающиеся, в свою очередь, на отечественную историю, национальные культурные и духовные ценности.

– На первое место по эффективности воздействия на молодежь вынести аудиторные и внеаудиторные мероприятия, напрямую связанные с самостоятельной и групповой творческой деятельностью студентов, где перспективной формой являются публичные дискуссии по сложным историческим темам.

– Учебно-воспитательный процесс в ходе обучения должен снижать фальсификацию в восприятии материалов и усиливать критическое осмысление воспринимаемой информации. Наиболее эффективной мерой защиты молодежи от агрессивной среды Интернета должна стать системная психолого-педагогическая профилактика, развивающая критическое мышление, умение проверять достоверность информации.

– Важным направлением в профилактике фальсификации истории является разработка учебно-методических материалов для преподавателей, повышение квалификации и переподготовка педагогов общественных дисциплин, соответствующие требованиям цифровой образовательной среды, и их дальнейшее медиаразвитие.

– Воспитательная работа в вузе должна быть гармонично встроена в процесс обучения, интегрирована и синхронизирована с содержанием и последовательностью изучения дисциплин, охватывать аудиторные и внеаудиторные формы занятий. При этом в процессе организации учебно-воспитательной работы следует избегать формализма.

– В специальный курс необходимо вынести темы, связанные с событиями Второй мировой и Великой Отечественной войны.

– В рамках дисциплины «История» следует включать обязательное посещение региональных музейных, архивных учреждений и мемориальных объектов.

– Регулярное напоминание студентам в ходе обучения, об исторических памятных датах в истории страны и региона. Например, день Героев Отечества, дни воинской славы России и др.

– Внесение в программу дисциплины «История» в аудиторную работу просмотр таких фильмов, как «Обыкновенный фашизм» и «Генеральный план «ОСТ».

Возрождение формата коллективного просмотра художественных и документальных фильмов с последующим обсуждением тем, затронутых в них.

– Тема Великой Отечественной войны по-прежнему занимает важное место в исторической памяти. Она является важнейшим событием в истории нашей страны XX в., она по-прежнему остается и «Великой», и «Отечественной» [11, с. 422].

Рекомендации позволяют ответить на вопросы, каким образом определять стратегию борьбы с фальсификацией в информационной среде в рамках современного образования, и могут быть использованы в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий по дисциплине «История» в средних и высших учебных заведениях.

Библиографический список

1. *Противодействие попыткам фальсификации истории России: научные и законодательные аспекты*. Москва: Издание Государственной Думы, 2020.
2. Толстова Л.Н. Преподавание «истории» в условиях ментального противоборства. *Вестник адъюнкта*. 2021; № 3. Available at: http://vestnik-adyunkta.ru/soderzhanie-zhurnala/arkhiv-vypuskov/8-vestnik/296-vypusk-3-za-2021-god
3. Вяземский Е.Е. Проблема фальсификации истории России и общее историческое образование: теоретические и практические аспекты. *Проблемы современного образования*. 2012; № 1: 28–43.
4. Головашина О.В., Линченко А.А., Аникин Д.А. Память о Великой Отечественной войне: День Победы в историческом сознании россиян. *Социологические исследования*. 2017; № 3: 124–133.
5. Гапанович С.О., Левченко В.Ф. К вопросу об информационной антропоэкологии. *Принципы экологии*. 2017; № 4: 4–16.

6. Крайнюков С.В. Влияние современных информационных технологий на картину мира человека. *Социальная психология и общество*. 2019; Т. 10, № 4: 23–41.
7. Противодействие фальсификации истории Великой Отечественной войны. *Научно-исследовательский центр проблем национальной безопасности*. Москва. 2019. Available at: https://nic-pnb.ru/wp-content/uploads/2020/01/protiv-falsif-istor.pdf
8. Подберёзкин А.И. Юбилей Победы и борьба с фальсификацией истории. *Обозреватель – Observer*. 2020; № 5 (364). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yubiley-pobedy-i-borba-s-falsifikatsiey-istorii
9. *Стратегия национальной безопасности*. Утверждена Указом Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
10. Дружилов С.А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты. *Психологические исследования*. 2018; № 11 (59).
11. Сибиряков И.В. Память о Великой Отечественной войне в условиях цифровой революции. *Архив в социуме – социум в архиве*: материалы III Региональной научно-практической конференции. Челябинск, 2020: 418–422.
12. *Правительство опубликовало данные об аудировании Рунета*. Available at: https://d-russia.ru/pravitelstvo-opublikovalo-dannye-ob-auditorii-runeta.html
13. Великая Отечественная война. Фальсификация истории. Манипуляции в социальных медиа. *Крибрум*. Available at: https://kribrum.ru/upload/buklet.pdf
14. Bynthytn rfr Интернет как пространство становления новой российской социальности. Available at: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/26.10_Budushchee_Rossii_Grishin_V..pdf
15. *Патриотизм и патриоты*. Available at: https://fom.ru/TSennosti/14733;https://fom.ru/Tsennosti/14411
16. *ВЦИОМ. Новости: Ценности молодежи*. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi
17. Кувшинов Д.Ю. Искажение исторических фактов о Великой Отечественной войне в современном игровом кино. *Вестник общественных и гуманитарных наук*. 2020; Т. 1, № 4: 11–14.
18. Солопова О.А., Сибиряков И.В. Урал в годы Великой Отечественной войны в отечественном и зарубежных военно-публицистических дискурсах: Некоторые проблемы создания нового интернет-ресурса. *Великая Победа в реалиях современной эпохи: историческая память и национальная безопасность*: сборник научных статей. Екатеринбург: Сократ, 2020: 256–260.
19. *Листая старые страницы*. Available at: /http://ural-vov.ru/gallery/prezentacii-i-videoroliki
20. *От первого лица. Дневники, письма и воспоминания участников Великой Отечественной войны 1941–1945 гг*. Челябинск, 2020.
21. Боровикова З.В., Шиллер В.В., Валиуллина Е.В. Фальсификация истории России и профилактика экстремистской деятельности в молодежной среде на примере Кемеровского государственного медицинского университета. *Исторический журнал: научные исследования*. 2021; № 1: 48–64. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34802
22. Лойко А.И. История Великой Отечественной войны в семейных биографических эссе студентов Беларуси и Урала. *Великая Победа в реалиях современной эпохи: историческая память и национальная безопасность*: сборник научных статей. Екатеринбург: Сократ, 2020: 306–309.
23. *Поисковое движение России – Реестр отрядов региона Челябинская*. Available at: https:/ рф-поиск.рф/region/74/reestr/
24. Цуканов И.П. *История поискового движения в России в конце XX – начале XXI века: на материалах Курской области*. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Курск, 2007. Available at: https://www.dissercat.com/content/istoriya-poiskovogo-dvizheniya-v-rossii-v-kontse-xx-nachale-xxi-veka-na-materialakh-kurskoi-oblasti
25. Новиков И.А. Поисковое движение Челябинской области (1988–2020): исторический опыт и современные тенденции. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2020; № 2 (26): 166–174. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/poiskovoe-dvizhenie-chelyabinskoy-oblasti-1988-2020-istoricheskiy-opyt-i-sovremennye-tendentsii
26. *Путь к Победе: Эвакуация промышленных предприятий в Челябинскую область в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.*: сборник докладов. Санкт-Петербург, 2020.
27. *Вклад регионов Урала и стран Центральной Азии в Победу в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.*: сборник научных статей. Челябинск, 2020.
28. Ковшов И.В. Женщины-танкисты Великой Отечественной войны: уральский аспект. *Уральский исторический вестник*. 2020; № 3 (68): 107–114.
29. *Челябинская область во Второй мировой войне*. Available at: https://archive74.ru/Exhibitions/ww2
30. *Архив – школе. Объединенный государственный архив Челябинской области*. Available at: https://archive74.ru/arhiv-shkole
31. *Одна на всех Победа*. Available at: http://www.chelmuseum.ru/projects/museum_odna_na_vsekh_pobeda/videolekcii/#content
32. Зипунникова Н.Н., Калинина А.В. Память о Великой Отечественной войне: стратегии и практики сохранения и трансляции (на примере Уральского государственного юридического университета). *Научный журнал «Дискурс-Пи»*. 2020; № 4 (41): 40–53.
33. Ворошин С.Д. Музеи Южно-Уральского медицинского университета: к истории возникновения и деятельности. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2016; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/muzei-yuzhno-uralskogo-meditsinskogo-universiteta-k-istorii-vozniknoveniya-i-deyatelnosti; https://www.susu.ru/ru/campus-life/culture/muzey-istorii

References

1. *Protivodejstvie popytkam fal'sifikacii istorii Rossii: nauchnye i zakonodatel'nye aspekty*. Moskva: Izdanie Gosudarstvennoj Dumy, 2020.
2. Tolstova L.N. Prepodavanie «istorii» v usloviyah mental'nogo protivoborstva. *Vestnik ad`yunkta*. 2021; № 3. Available at: http://vestnik-adyunkta.ru/soderzhanie-zhurnala/arkhiv-vypuskov/8-vestnik/296-vypusk-3-za-2021-god
3. Vyazemskij E.E. Problema fal'sifikacii istorii Rossii i obschee istoricheskoe obrazovanie: teoreticheskie i prakticheskie aspekty. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2012; № 1: 28-43.
4. Golovashina O.V., Linchenko A.A., Anikin D.A. Pamyat' o Velikoj Otechestvennoj vojne: Den' Pobedy v istoricheskom soznanii rossiyan. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2017; № 3: 124-133.
5. Gapanovich S.O., Levchenko V.F. K voprosu ob informacionnoj antropo`ekologii. *Principy `ekologii*. 2017; № 4: 4-16.
6. Krajnyukov S.V. Vliyanie sovremennyh informacionnyh tehnologij na kartinu mira cheloveka. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2019; T. 10, № 4: 23-41.
7. Protivodejstvie fal'sifikacii istorii Velikoj Otechestvennoj vojny. *Nauchno-issledovatel'skij centr problem nacional'noj bezopasnosti*. Moskva. 2019. Available at: https://nic-pnb.ru/wp-content/uploads/2020/01/protiv-falsif-istor.pdf
8. Podberezkin A.I. Yubilej Pobedy i bor'ba s fal'sifikaciej istorii. *Obozrevatel' – Observer*. 2020; № 5 (364). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yubiley-pobedy-i-borba-s-falsifikatsiey-istorii
9. *Strategiya nacional'noj bezopasnosti*. Utverzhdena Ukazom Prezidenta RF ot 2 iyulya 2021 g. № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
10. Druzhilov S.A. Negativnye vozdejstviya sovremennoj informacionnoj sredy na cheloveka: psihologicheskie aspekty. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2018; № 11 (59).
11. Sibiryakov I.V. Pamyat' o Velikoj Otechestvennoj vojne v usloviyah cifrovoj revolyucii. *Arhiv v sociume – socium v arhive*: materialy III Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk, 2020: 418-422.
12. *Pravitel'stvo opublikovalo dannye ob audirovanii Runeta*. Available at: https://d-russia.ru/pravitelstvo-opublikovalo-dannye-ob-auditorii-runeta.html
13. Velikaya Otechestvennaya vojna. Fal'sifikaciya istorii. Manipulyacii v social'nyh media. *Kribrum*. Available at: https://kribrum.ru/upload/buklet.pdf
14. Bynthytn rfr Internet kak prostranstvo stanovleniya novoj rossijskoj social'nosti. Available at: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/26.10_Budushchee_Rossii_Grishin_V..pdf
15. *Patriotizm i patrioty*. Available at: https://fom.ru/TSennosti/14733;https://fom.ru/Tsennosti/14411
16. *VCIOM. Novosti: Cennosti molodezhi*. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi
17. Kuvshinov D.Yu. Iskazhenie istoricheskih faktov o Velikoj Otechestvennoj vojne v sovremennom igrovom kino. *Vestnik obschestvennyh i gumanitarnyh nauk*. 2020; T. 1, № 4: 11-14.
18. Solopova O.A., Sibiryakov I.V. Ural v gody Velikoj Otechestvennoj vojny v otechestvennom i zarubezhnyh voenno-publicisticheskih diskursah: Nekotorye problemy sozdaniya novogo internet-resursa. *Velikaya Pobeda v realiyah sovremennoj `epohi: istoricheskaya pamyat' i nacional'naya bezopasnost'*: sbornik nauchnyh statej. Ekaterinburg: Sokrat, 2020: 256-260.
19. *Listaya starye stranicy*. Available at: /http://ural-vov.ru/gallery/prezentacii-i-videoroliki%20/
20. *Ot pervogo lica. Dnevniki, pis'ma i vospominaniya uchastnikov Velikoj Otechestvennoj vojny 1941-1945 gg*. Chelyabinsk, 2020.
21. Borovikova Z.V., Shiller V.V., Valiullina E.V. Fal'sifikaciya istorii Rossii i profilaktika `ekstremistskoj deyatel'nosti v molodezhnoj srede na primere Kemerovskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. *Istoricheskij zhurnal: nauchnye issledovaniya*. 2021; № 1: 48-64. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34802
22. Lojko A.I. Istoriya Velikoj Otechestvennoj vojny v semejnyh biograficheskih `esse studentov Belarusi i Urala. *Velikaya Pobeda v realiyah sovremennoj `epohi: istoricheskaya pamyat' i nacional'naya bezopasnost'*: sbornik nauchnyh statej. Ekaterinburg: Sokrat, 2020: 306-309.
23. *Poiskovoe dvizhenie Rossii – Reestr otryadov regiona Chelyabinskaya*. Available at: https:/ rf-poisk.rf/region/74/reestr/
24. Cukanov I.P. *Istoriya poiskovogo dvizheniya v Rossii v konce XX – nachale XXI veka: na materialah Kurskoj oblasti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskih nauk. Kursk, 2007. Available at: https://www.dissercat.com/content/istoriya-poiskovogo-dvizheniya-v-rossii-v-kontse-xx-nachale-xxi-veka-na-materialakh-kurskoi-oblasti
25. Novikov I.A. Poiskovoe dvizhenie Chelyabinskoj oblasti (1988-2020): istoricheskij opyt i sovremennye tendencii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2020; № 2 (26): 166-174. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/poiskovoe-dvizhenie-chelyabinskoy-oblasti-1988-2020-istoricheskiy-opyt-i-sovremennye-tendentsii
26. *Put' k Pobede: `Evakuaciya promyshlennyh predpriyatij v Chelyabinskuyu oblast' v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941-1945 gg.*: sbornik dokladov. Sankt-Peterburg, 2020.
27. *Vklad regionov Urala i stran Central'noj Azii v Pobedu v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941-1945 gg.*: sbornik nauchnyh statej. Chelyabinsk, 2020.
28. Kovshov I.V. Zhenschiny-tankisty Velikoj Otechestvennoj vojny: ural'skij aspekt. *Ural'skij istoricheskij vestnik*. 2020; № 3 (68): 107-114.

29. *Chelyabinskaya oblast' vo Vtoroj mirovoj vojne*. Available at: https://archive74.ru/Exhibitions/ww2
30. *Arhiv – shkole. Ob`edinennyj gosudarstvennyj arhiv Chelyabinskoj oblasti*. Available at: https://archive74.ru/arhiv-shkole
31. *Odna na vseh Pobeda*. Available at: http://www.chelmuseum.ru/projects/museum_odna_na_vsekh_pobeda/videolekcii/#content
32. Zipunnikova N.N., Kalinina A.V. Pamyat' o Velikoj Otechestvennoj vojne: strategii i praktiki sohraneniya i translyacii (na primere Ural'skogo gosudarstvennogo yuridicheskogo universiteta). *Nauchnyj zhurnal «Diskurs-Pi»*. 2020; № 4 (41): 40-53.
33. Voroshin S.D. Muzei Yuzhno-Ural'skogo medicinskogo universiteta: k istorii vozniknoveniya i deyatel'nosti. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki. 2016; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/muzei-yuzhno-uralskogo-meditsinskogo-universiteta-k-istorii-vozniknoveniya-i-deyatelnosti; https://www.susu.ru/ru/campus-life/culture/muzey-istorii

Статья поступила в редакцию 12.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-212-215

Kononova E.I., *postgraduate, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail knnvakat@yandex.ru*

INTEGRATION OF REGULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE SUBJECT AREA "LIFE SAFETY" AS A MEANS OF DEVELOPING A SAFETY CULTURE OF STUDENTS. The article deals with a relevant direction of organization of the process of basic general education on "Life Safety" – the implementation of the integration of scheduled and extracurricular activities on "Life Safety" as a means of developing a safety culture of students. Materials of the article contain a number of definitions of "integration in education" used in pedagogical research to improve the quality of school subject education. The directions of the interrelation of regular and extracurricular activities in the context of school education in the context of teaching "Life Safety" are determined. The article considers an element of the procedural component of the structural and content model of the implementation of the integration of scheduled and extracurricular activities in order to develop safety culture among students in practice, taking into account the development of school subject education in the field of "Life Safety" (8th grade). Results of a survey of schoolchildren to identify the effectiveness of this element of the model are also presented, based on which the article concludes that the organization of the process of integration of scheduled and extracurricular activities in the subject "Life Safety" contributes to an increase in the level of formation of a safety culture among students.

Key words: **integration, school course "Fundamentals of Life Safety", subject "Life Safety", safety culture, classroom-based learning system, extracurricular activities**

Е.И. Кононова, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: knnvakat@yandex.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена актуальному направлению организации процесса основного общего образования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» – реализации интеграции урочной и внеурочной деятельности в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» как средство развития культуры безопасности обучающихся. В материалах статьи приведен ряд дефиниций «интеграция в образовании», используемых в педагогических исследованиях для повышения качества школьного предметного образования. Определены направления взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности в контексте школьного образования в условиях преподавания предметной области «Безопасность жизнедеятельности». В статье рассмотрен элемент процессуального компонента структурно-содержательной модели реализации интеграции урочной и внеурочной деятельности с целью развития культуры безопасности у обучающихся на практике с учетом освоения школьного предметного образования в области «Безопасность жизнедеятельности» (8 класс). Также приводятся результаты опроса школьников на выявление результативности данного элемента модели, исходя из которых в статье приводится вывод о том, что организация процесса интеграции урочной и внеурочной деятельности в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» способствует повышению уровня сформированности культуры безопасности у обучающихся.

Ключевые слова: **интеграция, школьный курс «Основы безопасности жизнедеятельности», культура безопасности, классно-урочная система обучения, внеурочная деятельность, предметная область «Безопасность жизнедеятельности»**

Специфика реализации школьного курса ОБЖ проявляется в организации различных форм осуществления учебно-воспитательного процесса в рамках классно-урочной системы обучения и проведения занятий по внеурочной деятельности в контексте предметного образования.

Следует отметить, что урок был и остается основной единицей образовательного процесса. Заблаговременное планирование, четкая организация деятельности учителя и ученика по достижению поставленных целей и соблюдению всех компонентов структуры урока обеспечивают систематическое усвоение результатов обучения. Наряду с этим занятия в рамках урока располагают ограниченными возможностями по развитию креативных способностей обучающихся, учета их личностных особенностей для организации реальной индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания детей, а также создания условий по результативной социальной адаптации и развитию сотрудничества в совместной деятельности между взрослыми и детьми [1].

Данная проблема особо значима для предметов, реализация которых рассчитана на один час в неделю, каким и является школьный курс ОБЖ.

Цель исследования*:* обоснование и определение методики развития культуры безопасности у обучающихся 8 классов в процессе интеграции урочной и внеурочной деятельности в предметной области «Безопасность жизнедеятельности».

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить ряд задач: сконструировать модель методики формирования культуры безопасности у обучающихся 8 классов; разработать учебно-методические материалы для проведения уроков и внеурочных занятий в процессе интеграции урочной и внеурочной деятельности по модулю «Безопасность в быту» (ОБЖ, 8 класс); провести опрос для определения промежуточного результата сформированности уровня культуры безопасности у обучающихся 8 класса.

Научная новизна: определили направления интеграции урочной и внеурочной деятельности в контексте школьного предметного образования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; уточнили понятие «интеграция в образовании» непосредственно в контексте преподавания предметной области «Безопасность жизнедеятельности».

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в разработке модели интеграции дидактических единиц урочной и внеурочной деятельности по модулю № 2 «Безопасность в быту» ОБЖ 8 класс. Практическая значимость состоит в том, что в статье предложены варианты деятельности обучающихся в процессе интегрированного преподавания по модулю № 2 «Безопасность в быту» (ОБЖ 8 класс) (рис. 2), которые могут быть применены в процессе освоения дисциплины.

На ступени основного общего образования вводится базовый школьный курс «ОБЖ» в 8 классе как урок, до этого момента вопросы безопасности частично присутствуют в тематических планах предметов естественно-научного цикла и предмета «Физическая культура», а также на занятиях по внеурочной деятельности. Вместе с тем в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС ООО) говорится, что «…требования к предметным результатам освоения базового курса «Основ безопасности жизнедеятельности» должны отражать: сформированность представлений о культуре безопасности жизнедеятельности, в том числе о культуре экологической безопасности как о жизненно важной социально-нравственной позиции личности, а также как о средстве, повышающем защищённость личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз, включая отрицательное влияние человеческого фактора…» [2, с. 22].

Следовательно, возникает проблема между практико-ориентированным образовательным потенциалом предмета «Основа безопасности жизнедеятельности» и достаточно ограниченными возможностями по его реализации в школьной практике.

В современной системе школьного образования предусмотрены возможности по решению проблем такого характера, а именно – организация и проведение

Таблица 1

Дефиниции «интеграция в образовании», используемые в педагогических исследованиях

Интеграция в образовании		
Автор	**Определения**	**Источник определения**
Е. С. Рапацевич	«Объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, содержания образовательных программ разных предметов или предметных областей»	Педагогика: Большая современная энциклопедия сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Современ. слово», 2005 -720с.
Н.Н. Светловская	«Процесс приспособления определенных элементов или частей разных видов учебной деятельности в единое целое при условии целевой или функциональной их однотипности»	Светловская Н.Н. Об интеграции как методическом явлении Н.Н.Светловская 7 НШ.-1990.~№11. – С. 57–60
В.З. Лямина	«Объединение, слияние в известных пределах в одном предмете обобщенных знаний той или иной области»	Лямина В.З. Интегрированные уроки – одно из средств привития интереса к учебным предметам В.З. Лямина / НШ, – 1995.~№11.– С. 21–25
Е.В. Ширшов	«Процесс взаимопроникновения, уплотнения (свертывания, унификации) знания»	Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений 2017. Ширшов Е.В.
А.С. Воронин	«Ориентация на восприятие системноструктурированного знания на основе интеграции материалов из различных научных сфер наличие междисциплинарных зависимостей и связен»	Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

внеурочной деятельности, которая способствует расширению образовательного пространства и создает дополнительные возможности по развитию обучающихся. По мнению И.С. Елизаровой, «современный учитель не должен ограничивать свою деятельность проведением уроков, она должна продолжаться и развиваться во внеурочное время»[3, с. 13]. Следовательно, урочная и внеурочная деятельность в школе являются взаимодополняющими частями целостного образовательного пространства и могут быть реализованы посредством интеграции в процессе образования.

Теоретический анализ научно-педагогической литературы позволил нам выделить ряд дефиниций «интеграции в образовании» [4], используемых в педагогических исследованиях, некоторые из них мы представили в материалах табл. 1.

В свою очередь, в нашем исследовании мы определяем понятие «интеграция в образовании» непосредственно в рамках предметной области «Безопасность жизнедеятельности» и предполагаем следующее определение дефиниции: интеграция в процессе образования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» является результатом процесса объединения и слияния содержательных элементов, подходов и методов, применяемых в различных видах деятельности (урочной, внеурочной, дополнительной и др.) в контексте предметного образования в области «Безопасность жизнедеятельности» [5].

Проведенный анализ литературы по теме исследования и школьной практики позволил нам выделить основные векторы интеграции урочной и внеурочной деятельности в контексте предметного образования в области «Безопасность жизнедеятельности» (рис. 1).



Рис. 1. Направления интеграции урочной и внеурочной деятельности в контексте школьного предметного образования в области «Безопасность жизнедеятельности»

Рассматривая интеграцию урочной и внеурочной деятельности школьников в контексте образования стойких педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса при освоении школьного предметного образования в области «Безопасность жизнедеятельности», мы исходили из:

– единства целей, задач, обусловленных приоритетом содержательного компонента (содержательных единиц) при интеграции урочной и внеурочной деятельности в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»;

– применения различных форм работы, взаимодополняющих и являющихся логическим продолжением создания целостной системы процесса обучения в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»;

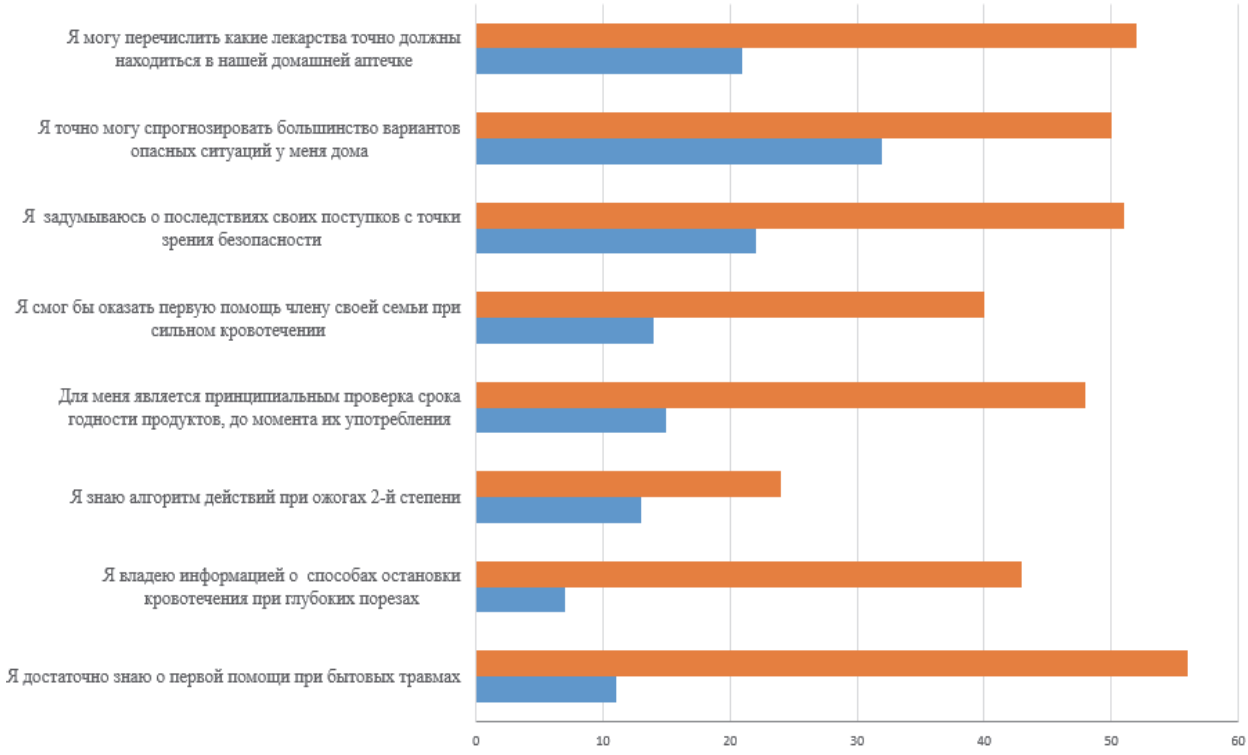
– использования разнообразных проблемных вопросов, практических заданий, ситуативных задач в процессе обучения.

С учетом вышеизложенного мы создали модель реализации интеграции урочной и внеурочной деятельности как средство развития культуры безопасности у школьников в процессе освоения предметной области «Безопасность жизнедеятельности» на ступени основного общего образования (8 класс) и провели целевое анкетирование обучающихся.

Обратимся к процессуальному аспекту модели интеграции дидактических единиц урочной и внеурочной деятельности (см. рис. 2), составленной по одному из модулей рабочей программы по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности», разработанной *ФГБНУ Институтом стратегии развития образования Российской академии образования для портала «Единое содержание общего образования»* [6].



Рис. 2. Интеграция дидактических единиц урочной и внеурочной деятельности по модулю № 2 «Безопасность в быту» ОБЖ, 8 класс



	Я достаточно знаю о первой помощи при бытовых травмах	Я владею информацией о способах остановки кровотечения при глубоких порезах	Я знаю алгоритм действий при ожогах 2-й степени	Для меня является принципиальным проверка срока годности продуктов, до момента их употребления	Я смог бы оказать первую помощь члену своей семьи при сильном кровотечении	Я задумываюсь о последствиях своих поступков с точки зрения безопасности	Я точно могу спрогнозировать большинство вариантов опасных ситуаций у меня дома	Я могу перечислить какие лекарства точно должны находиться в нашей домашней аптечке
После проведения интегрированных занятий	56	43	24	48	40	51	50	52
До проведения интегрированных занятий	11	7	13	15	14	22	32	21

Рис. 3. Результаты опроса обучающихся 8-го класса ГБОУ школа № 102 до и после интеграции урочной и внеурочной деятельности

Из материалов, представленных на рис. 2, видно, что логическим дополнением к урокам по модулю № 2 «Безопасность в быту» выступают занятия по внеурочной деятельности, выстроенные в единстве с тематикой модуля и его практическим подкреплением путем проведения тренировок алгоритма действий в смоделированных условиях различных опасных ситуациях в быту. Стоит заметить, что занятия по внеурочной деятельности не ограничены классно-урочной системой и позволяют не только расширять теоретические знания, полученные обучающимися на уроках, но и посещать различные музеи и комплексы, приглашать специалистов для тематических бесед, организовывать работу с групповыми и индивидуальными проектами, а также использовать в полной мере современные образовательные технологии.

В свою очередь, значимость применения различных видов деятельности в процессе образования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» подчеркивается в работе Э.М. Киселевой, Р.И. Поповой, В.Ю. Абрамовой, отмечающих, что «…качество подготовки учащихся по основам безопасности деятельности во многом определяется методикой преподавания учебного предмета с учетом новых современных требований стандарта образования, необходимо изучение ОБЖ осуществлять с учетом использования разнообразных практических, ситуативных игровых и других методик и технологий обучения» [7, с. 74]. Это мы учитывали при разработке варианта интеграции дидактических единиц урочной и внеурочной деятельности в рамках модуля «Безопасность в быту».

Одним из эмпирических этапов нашего исследования выступил опрос, состоящий из утверждений (ученик или соглашается или не соглашается с представленными утверждениями), направленных на определение промежуточного результата сформированности уровня культуры безопасности у обучающегося до и после реализации тематической связки: урок на тему «Предупреждение бытовых травм» и внеурочное занятие на тему «Практика отработки приёмов и правил оказания первой помощи при бытовых травмах» (рис. 4). До проведения занятия среднее процентное значение показателей уровня культуры безопасности у обучающихся по теме «Предупреждение бытовых травм» была равна 32%. После реализации интеграции урока и занятия по внеурочной деятельности исследуемый нами аспект уровня культуры безопасности у экспериментальной группы обучающихся стал составлять 87%. Следовательно, возможно констатировать повышения уровня культуры безопасности у учеников экспериментальной группы по выбранным критерием на 55%, что больше подтверждает результативность реализации интеграции урочной и внеурочной деятельности в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» как средства развития культуры безопасности обучающихся.

Второй опрос был направлен на составление общего представления о степени заинтересованности учеников в организации образовательного процесса по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» путём интеграции урочной и внеурочной деятельности (рис. 4).

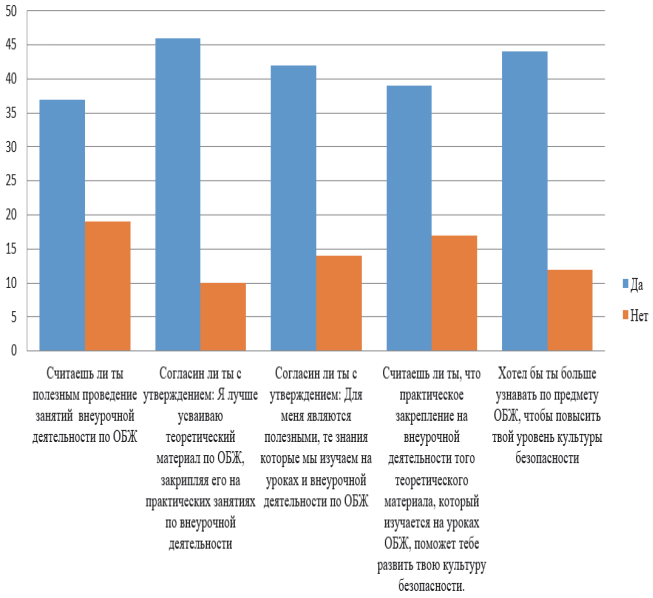


Рис. 4. Распределение ответов обучающихся 8-го класса на анкету по определению их заинтересованности в интеграции урочной и внеурочной деятельности в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»

Таблица 2

Процентное соотношение результатов опроса по определению степени заинтересованности учеников в организации образовательного процесса в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» путём интеграции урочной и внеурочной деятельности

№ утверждения	Кол-во учеников, проявивших согласие с утверждением	Процентное значение от общего числа участников опроса	Кол-во учеников, проявивших несогласие с утверждением	Процентное значение от общего числа участников опроса
1	37	66%	19	34%
2	46	82%	10	18%
3	42	75%	14	25%
4	39	70%	17	30%
5	44	79%	12	21%
Среднее процентное соотношение показателей	**74%**		**26%**	

Проанализировав результаты опроса и представив их в графическом виде (табл. 2), мы можем сделать вывод, что из 56 обучающихся, которые приняли участие в целевом опросе, большинство учеников продемонстрировали заинтересованность в организации образовательного процесса в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» путём интеграции урочной и внеурочной деятельности.

Данные показатели обусловливают индивидуальную заинтересованность обучающихся в расширении своих знаний в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» и в практическом закреплении данных теоретических знаний через участие в реализации интеграции урочной и внеурочной деятельности в предметной области «Безопасность жизнедеятельности».

Резюмируя результаты проведенного опроса, заметим, что единство тематического наполнения уроков и занятий по внеурочной деятельности, верно выстроенное целеполагание по достижению образовательных результатов, выделение необходимых акцентов и главных приоритетов в подборе содержания, а также применение различных технологий и методов обучения обусловливают высокую образовательную ценность интеграции в процессе развития культуры безопасности. Таким образом, реализация интеграции урочной и внеурочной деятельности в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» оказывает положительное влияние на обучающихся, прослеживается увеличение показателей познавательных интересов учеников, а также создаются условия для успешного формирования устойчивых взглядов, ценностных ориентиров и нравственных убеждений обучающихся, что, в свою очередь, соответствует системному безопасному мышлению, а, следовательно, и развитию культуры безопасности [8].

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что процесс интеграции в образовании применяется в различных предметных областях, в частности, в предметной области «Безопасность жизнедеятельности», которая не является исключением.

Реализация на практике процесса интеграции урочной и внеурочной деятельности способствует формированию знаний из предметной области «Безопасность жизнедеятельности» в совокупности с развитием умений действовать во время опасных ситуаций, что содействует устойчивому пониманию обучающимися алгоритмов реагирования во время экстремальных условий.

Опираясь на результаты количественных показателей, представленные в статье, мы можем утверждать, что процесс интеграции урочной и внеурочной деятельности при освоении предметной области «Безопасность жизнедеятельности» является средством для формирования культуры безопасности школьников.

Библиографический список

1. Киселева Э.М., Попова Р.И., Абрамова В.Ю. *Технологии и методики обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности*: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2017.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: текст с изм. 2017 г. Приказ от 29.06.2017 г. № 613 Министерство образования и науки утвердило изменения в ФГОС среднего общего образования от 17 мая 2012 г. *Российское образование. Федеральный портал*. Available at: https://edu.ru/documents/view/60641/
3. Елизарова И.С. Организация внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» с учащимися старших классов: проблемы. *Вестник ТГПУ*. 2012; № 4: 13–16.
4. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. *Педагогический словарь*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
5. Полянкина С.Ю. Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования. *Интеграция образования*. 2013; № 2: 76–82.
6. *Единое содержание общего образования*. Available at: https://edsoo.ru/
7. Попова Р.И., Авдеева Н.В. Возможности компетентностно-ориентированного подхода к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении курса. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 5.
8. Станкевич П.В., Вилейто Т.В., Ребко Э.М. Формирование личностных характеристик учащихся средней школы с использованием метаметодических приемов (в курсе географии и ОБЖ). *Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие*: коллективная монография по материалам V Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016 300–304.

References

1. Kiseleva `E.M., Popova R.I., Abramova V.Yu. *Tehnologii i metodiki obucheniya i vospitaniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie». Barnaul: IP Kolmogorov I.A., 2017.
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya: tekst s izm. 2017 g. Prikaz ot 29.06.2017 g. № 613 Ministerstvo obrazovaniya i nauki utverdilo izmeneniya v FGOS srednego obschego obrazovaniya ot 17 maya 2012 g. *Rossijskoe obrazovanie. Federal'nyj portal*. Available at: https://edu.ru/documents/view/60641/
3. Elizarova I.S. Organizaciya vneklassnoj raboty po kursu «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» s uchaschimisya starshih klassov: problemy. *Vestnik TGPU*. 2012; № 4: 13-16.
4. Zagvyazinskij V.I., Zakirova A.F., Strokova T.A. i dr. *Pedagogicheskij slovar'*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
5. Polyankina S.Yu. Ponyatie integracii v kategorial'nom apparate filosofii obrazovaniya. *Integraciya obrazovaniya*. 2013; № 2: 76-82.
6. *Edinoe soderzhanie obschego obrazovaniya*. Available at: https://edsoo.ru/
7. Popova R.I., Avdeeva N.V. Vozmozhnosti kompetentnostno-orientirovannogo podhoda k organizacii uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya pri izuchenii kursa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 5.
8. Stankevich P.V., Vilejto T.V., Rebko `E.M. Formirovanie lichnostnyh harakteristik uchaschihsya srednej shkoly s ispol'zovaniem metametodicheskih priemov (v kurse geografii i OBZh). *Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie*: kollektivnaya monografiya po materialam V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2016 300-304.

Статья поступила в редакцию 17.05.23

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-216-218

Kuznetsova N.V., *senior teacher, Foreign Languages Department, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute, Branch of Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Pyatigorsk, Russia), E-mail: sorokina_nataly@mail.ru*

METHODS OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE TRANSLATION IN THE AGE OF ENLIGHTENMENT (XVII –XIX CENTURIES). The article examines in details the process of evolution of methods of translation of pedagogical knowledge in the XVII – XIX centuries, namely, describes their gradual development during the Enlightenment Age. Representatives of pedagogical ideas of that time revised the goals and orientation of the processes of education and training in general. They emphasized the special importance of transmitting pedagogical knowledge to each person, as they saw this as one of the clue conditions for a happy existence. As for the ways of transmitting pedagogical knowledge, their evolution took place gradually from school, family (mostly individual) education to universal public education. Among the most effective ways of translating pedagogical knowledge in order to form a properly thinking personality with a high level of development of certain qualities, pedagogues of that time distinguished communication, practice-oriented education. A special place in this process is given to self-improvement as an internal motivation of the process of personality formation.

Key words: **pedagogical knowledge, method, translation, evolution, age of Enlightenment**

Н.В. Кузнецова, *ст. преп., Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Пятигорск, E-mail: sorokina_nataly@mail.ru*

СПОСОБЫ ТРАНСЛЯЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ЭПОХУ ПРОСВЕЩЕНИЯ (XVII–XIX ВВ.)

В данной статье подробно рассматривается процесс эволюционирования способов трансляции педагогических знаний в XVII–XIX веках, а именно – описывается их поэтапное развитие в эпоху Просвещения. Представителями педагогических идей того времени были пересмотрены цели и направленность процессов воспитания и обучения в целом. Они подчеркивали особую важность транслирования педагогических знаний каждому человеку, так как видели в этом одно из ключевых условий счастливого существования. Что касается способов транслирования педагогических знаний, то их эволюционирование происходило постепенно от школьного, семейного (в основном индивидуального) обучения к всеобщему государственному образованию. Среди наиболее эффективных способов трансляции педагогических знаний с целью формирования правильно мыслящей личности с высоким уровнем развития определенных качеств педагоги того времени выделяли общение, практико-ориентированное образование. Особое место в этом отводится самосовершенствованию как внутренней мотивации процесса становления личности.

Ключевые слова: **педагогические знания, способ, транслирование, эволюционирование, эпоха Просвещения**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что процесс трансляции знаний в области образования на определенном этапе своего развития подвергается определенному воздействию, что, в свою очередь, ведет к устареванию некоторых ранее существовавших способов распространения знаний, модернизации других способов или возникновению абсолютно новых способов трансляции знаний в области образования.

Цель данной статьи: изучить процесс эволюционирования способов трансляции педагогического знания в XVII–XIX веках, а также выявить основные способы, используемые для трансляции знаний в области образования в эпоху Просвещения.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать феномен эволюционного процесса способов трансляции знаний в области образования в XVII–XIX веках;

– выявить основные способы трансляции педагогически знаний в эпоху Просвещения.

Применены следующие методы исследования: анализ, обобщение и систематизация научной литературы по вопросу анализа способов передачи педагогических знаний.

Научная новизна статьи заключается в получении нового знания об эволюционировании способов трансляции знаний в отечественном образовании, в выявлении признаков и движущих сил этого процесса. Теоретическая значимость статьи отражается в формулировании исторических способов трансляции педагогического знания на основе их исторической детерминации и знаково-символической теории. Практическая значимость данной работы заключается в том, что она может быть использована в качестве дополнительного информационного источника при подготовке семинаров и спецкурсов по общей педагогике, истории педагогики и образования.

Сложившиеся в XVII–XVIII вв. новые условия, предопределенные экономическим и общественным развитием, послужили фактором детерминации развития школы и педагогической мысли того времени. Основной идеей появившихся в большом количестве трактатов было воспитать личность, свободную от средневекового бездоказательственного мировоззрения и суеверий, а также новый взгляд на формирование духовной природы человека посредством процессов воспитания и обучения. Социальные идеи того времени сводились не только к тому, чтобы сделать педагогику самостоятельной областью исследований, но и к выявлению и подробному описанию закономерностей педагогического процесса. Однако прогрессивному развитию новых идей препятствовала сложившаяся в Средних веках схоластика, суть которой сводилась к рациональной корреляции религии и сознания с сохранением средневековой религиозно ориентированной педагогики, но обусловленной новым курсом в воспитании и обучении, направленным на развитие таких умений, как знать, наблюдать, преодолевать.

Можно утверждать о том, что новые подходы к роли и функциям человека в обществе, к его правам и свободам, к его гармоничному воспитанию в духе идей Просвещения зародились еще в предшествующую эпоху. Так, неподдельный интерес вызывает педагогический опыт, оставленный французскими педагогами, организовавшими школу поз названием «кружок Пор-Рояля» (А. Арно, Б. Паскаль и др.) [1]. Суть этого опыта сводится к улучшению процессов воспитания и обучения на основе не только незыблемых принципов социального учения католической церкви (т. е. веры), но и одновременного познания явлений окружающей действительности посредством разума и здравомыслия (т. е. рационализма). Одним из способов трансляции педагогических знаний в воспитательных целях для них было общение с детьми, направленное на воспитание рассудочного мышления и правильного суждения. К средствам выражения (методам) указанного способа трансляции знаний можно отнести выполнение воспитанниками комплекса физических упражнений, проявление непритязательного отношения к еде и питью, а также стремление к самовоспитанию. Указанные методы воспитания применялись повсеместно не только при обучении, например, музыке и танцам, но и в ходе повседневных бесед, изучения основ этикета и т. д. XVII век можно охарактеризовать как век переосмысления сущности человека и его воспитания в духе идей рационализма и индивидуализма. Образовательный процесс стал носить естественно-научный характер, возрос интерес к данным, полученным в ходе экспериментальных исследований, которыми теперь предлагалось подкреплять все полученные выводы. Кроме того, подчеркивалась особая важность педагогических знаний в качестве неотъемлемого условия счастливого существования каждого человека, поскольку просветленный разум помогает человеку понять причинно-следственные связи, возникающие в окружающем мире [2]. Современником Т. Кампанеллы и Ф. Бэкона был Ян Амос Коменский – основоположник педагогики нового времени. Педагогические воззрения этого ученого строились на том, что воспитание человека рассматривалось в качестве одного из важнейших условий установления справедливых и дружественных отношений между людьми и народами [3]. Основными положениями его учения являются: 1) *принцип природосообразности* (согласно которому воспитание человека выстраивается в соответствии с возрастом человека и имеет определенные задачи, характерные для каждого этапа взросления человека), 2) *дидактические принципы* (общие и частные принципы обучения, способствующие эффективному процессу транслирования педагогических знаний. И здесь особое место отводится таким методам прочного усвоения знаний учащимися, как упражнение и повторение), 3) *семейная педагогика* (которой Коменский придавал огромное значение, ставя учителей на второе место после родителей. Таким образом, семья признавалась главным средством нравственного воспитания, а важной функцией семейного воспитания является пробуждение и поддержание в детях стремления учиться).

Говоря о выдающихся деятелях эпохи Просвещения Франции, необходимо упомянуть Ж.-Ж. Руссо, выдвинувшего теорию естественного воспитания и развития человека с учетом его индивидуальных особенностей.

Сущность идей эпохи Просвещения заключается в следовании программ воспитания и обучения новым целям, а именно – переосмысление направленности воспитания, использование активных методов обучения, введение в образовательные программы изучения родного языка, национальной истории, а также ряда точных и естественных наук. Активно рассматривались вопросы

относительно всеобщего начального обучения, обновления системы образования взрослых, а также новых требований и условий воспитания подрастающего поколения и формирования настоящего гражданина своей страны. Все вышеперечисленной позволяет нам утверждать, что образование в то время носило инструментальный характер, т. е. являлось орудием достижения поставленных целей.

Если в XVII в. образование еще считалось привилегией богатых людей, то, начиная с XVIII в. в обществе, в результате провозглашения равного права представителей всех конфессий на образование, а также интенсификации тенденции обеспечения всеобщего национального образования стало наблюдаться значительное повышение уровня грамотности. Среди изменений того времени можно назвать и переход права открывать учебные заведения к ведению государства, создание первых законодательных актов (указов, школьных уставов), регламентирующих специфику образовательного процесса в учебных заведениях разного типа. Все это стало фундаментальным основанием процесса централизации школьного дела.

Критика сословной школы и формирование новых педагогических взглядов были детерминированы происходящим в эпоху Просвещения пересмотром восприятия человечества и мира в целом, а также изменением понимания процесса воспитания идеальной личности. В первую очередь связано это было с обновлением целесодержательной стороны образовательного процесса, а именно – воспитанием «нового человека» за счет сближения школы с новыми социально-экономическими условиями реальной жизни, а также направленностью процесса образования преимущественно на усвоение естественных, гуманитарных и технических дисциплин. Однако формирование идеологии эпохи Просвещения нельзя считать однородным. Об этом свидетельствуют существовавшие в то время автономные, национально ориентированные образовательные системы, в рамках становления и развития которых рассматривались вопросы дидактики. Что касается подходов к организации образовательного процесса, то наряду с уже сложившимися традиционными существовали и новые, альтернативные, детерминированные складывающимися в обществе социально-экономическими отношениями.

Основными тенденциями, характеризующими развитие образовательного процесса на данном этапе исторического развития общества, являются всеобщность получения образования; практическая ориентированность процесса подготовки обучающихся; усиление важности и обязательности получения образования; появление потребности в подготовке специально обученных педагогов для работы в образовательных учреждениях различного типа; зарождение дидактической системы школьного образования.

Таким образом, итогом педагогических поисков представителей эпохи Просвещения к концу XVIII в. стали новое целеполагание и содержательная наполненность не только процессов воспитания и обучения человека, но и самого предмета педагогической науки. Рассмотрим конкретнее, какие же изменения происходили в мировой педагогической мысли в эпоху Просвещения.

Выдающимися американскими просветителями являются Б. Франклин и Т. Джефферсон, сыгравшими немаловажную роль в становлении системы образования и педагогики в Америке. Для них просвещение являлось важным способом преобразования общества, основой всеобщего благополучия в процессе трансформации личности посредством воспитания и обучения. Особо подчеркивался тот факт, что главнейшим признаком свободного и демократического общества является образованность населения.

Разработчиком американской теории образования, а также методики преподавания отдельных предметов считается выдающийся общественный деятель, философ и ученый Б. Франклин. Им были подготовлены программы так называемых грамматических школ, в которых наряду с древними языками предлагалось изучать такие предметы, как литературный английский язык, география, геометрия, астрономия, естествознание. Следует отметить, что предлагаемая Б. Франклином организация учебного процесса носила практико-ориентированный характер. То есть транслируемые во время учебного процесса педагогические знания предлагалось прорабатывать на практике: получать практические умения и навыки, например, работая в саду, в поле или в ходе экскурсии. Заслугой Т. Джефферсона является законодательно оформленная идея о всеобщности образования, о присвоении школе статуса всеобщей, бесплатной и обязательной. Кроме того, выдвинутое им предложение о разработке такой воспитательно-образовательной системы, которая позволила бы решить возникающие в жизни страны проблемы, также было успешно воплощено в реальность. При активном участии Джефферсона была разработана модель трехступенчатой практико-ориентированной общеобразовательной школы, которая стала первой попыткой американского народа освободиться от укоренившейся к тому времени в стране европейской системы образования. Педагогические идеи Просвещения в Англии были развиты целой плеядой мыслителей (Т. Пейн, У. Петти, Дж. Беллерс и др.). Суть их идей сводится к ликвидации сословной системы образования и организации демократической системы бесплатного всеобщего образования. При этом главной задачей школьного образования считалось нравственное воспитание молодого поколения – воспитание твердого характера, крепкой силы воли, а также нравственного дисциплинирования. Особое место среди английских просветителей занимает Дж Локк и его положения о необходимости самостоятельно приобретать человеком нужные ему знания посредством специально разработанных приемов и способов формирования суждений и развития мышления. Самообразование он считал единственным способом усовершенствовать разум в полной мере его способностей.

Развитие немецкой педагогической науки в эпоху Просвещения происходило благодаря выдающимся просветителям и философам того времени (И. Кант, Г. Гегель, М. Вебер и др.), увидевшим прогрессивные веяния Французской революции 1789 года и считавшим необходимостью провести важные преобразования в обществе, возникшие в результате появления пробелов и недостатков в образовании и воспитании. В целом фундаментом для развития идей Просвещения в Германии послужили принцип гуманизма, концепции морального самосовершенствования личности, формирования нравственного человека, а также практико-ориентированное обучение.

Что касается педагогических течений того времени, то среди них выделялись неогуманизм и филантропизм. Представители первого течения (В. Гумбольдт, И. Песталоцци и др.) сыграли немаловажную роль в реформировании немецкой системы образования, а именно – продвигали идею организации единой школы, образование в которой носило бы практико-ориентированный характер. Акцентировалось внимание и на реформировании образовательного процесса в гимназиях и высших учебных заведений. Наряду с классическим образованием (изучение древних языков и литературы) предлагалось осуществлять «современное» образование, а именно – транслирование практически полезных и необходимых знаний. На первый взгляд может показаться, что идеи неогуманизма эпохи Просвещения во многом схожи с гуманистическими идеями эпохи Возрождения. Однако здесь следует сказать, что представители неогуманизма продвинулись вперед в плане разработки идеи воспитания гармоничного человека. Они обосновывали идею того, что ядром воспитательного процесса являются субъективные свойства человека, определяющие меру его свободы, гуманности, духовного и творческого развития [4]. Заслуга педагогов-филантропистов (И.Б. Базедов, Й.Г. Кампе и др.) в педагогике и просвещении заключается в изменении способов трансляции знаний в области образования и воспитания, а именно – за основу построения педагогического процесса брались научные постулаты; главным принципом обучения считался принцип наглядности, следование от конкретного к абстрактному, применение методик упражнения и повторения, а также поддержания интереса и мотивации к получению знаний и образованию в целом; взаимосвязь образовательного процесса с жизненными событиями; приветствовалось физическое воспитание. Идеал развитого и полезного человека, по мнению представителей течения, заключался в создании гармоничных отношений между тремя составляющими: умственное, нравственное и физическое воспитание [5]. Идеи о развитии педагогики и образования в Японии в эпоху Просвещения (XVII–XIX вв.) можно разделить на два этапа. Первый этап, соответствующий периоду правления династии Токугава (1603–1867), был обусловлен социальными особенностями японского общества того времени, а именно – синтезом конфуцианского нравственного воспитания и установок философии цзэн, проявлявшегося в необходимости проведения самоанализа и самоуглубления в процессе формирования личности. Японские педагоги-ученые (Накаэ Тодзю, Огю Сорай), интерпретирующие идеи неоконфуцианства и занимающиеся обоснованием направлений движения государственной политики в области образования, подчеркивали важность приобретения навыков культуры и политического образования (при этом выступали против особой специализации в обучении), а также настаивали на том, что из числа высшей аристократии и самураев необходимо подготовить образованных администраторов [6]. В философско-педагогической мысли Японии XVIII в. появляется течение под названием «национальное воспитание». Идейные представители течения (Мотоори Поринага, Адзумамара) выступали за формирование подлинной национальной духовности человека посредством введения в образовательный процесс и глубокого изучения таких дисциплин, как «История Японии» и «Японская литература». Второй этап связан с событиями, последствиями так называемой революции Мэйдзи (1868) – падением сегуната Токугава. В педагогике того времени начался решительный отход от неоконфуцианских установок, организация систематического технического и профессионального обучения, а также закрепление идей западной педагогики в японской системе воспитания и образования.

Таким образом, что касаемо направления западноевропейской идеологии развития системы образования и воспитания в Японии, то единогласия среди японских деятелей эпохи Просвещения не было. Одни выступали против англо-американского образования, опирающегося на идеи утилитаризма, и предлагали строить систему образования и воспитания на догмах классической педагогики. Другие же, напротив, предлагали выстраивать образовательный процесс только в соответствии с идеями конфуцианского нравственного воспитания. Компромиссным решением послужил провозглашенное в конце XIX в. официальное течение, предусматривающее сочетание западнической модернизации образования наряду с использованием элементов синтоизма в качестве официальной идеологии нравственного воспитания.

Подводя итог вышесказанному, следует сказать, что комплексное изучение и подробный анализ процесса эволюционирования способов трансляции педагогического знания в XVII–XIX веках позволяет нам говорить о том, что эволюционирование как педагогического знания в целом, так и способов его транслирования в частности привело к улучшению качества и эффективности образовательного процесса.

Библиографический список

1. Капранова В.А. *История педагогики*. Москва, 2011.
2. Джуринский А.Н. *История педагогики*. Москва, 2012.
3. Коменский Я.А. *Учитель учителей. Избранное. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет* (с сокращениями). Москва, 2008.
4. Кошелева О.Е. Педагогический идеал Просвещения и современная историография. *Историко-педагогический журнал*. 2011; № 3: 123–131.
5. Каширина П.Р., Нестерова И.Н. Идеи «нового воспитания» в истории образования и педагогической мысли. *Воспитание в контексте социализации: современные вызовы и практики*. 2019: 179–183.
6. *История педагогики и образования*: учебник. Москва, 2013.

References

1. Kapranova V.A. *Istoriya pedagogiki*. Moskva, 2011.
2. Dzhurinskij A.N. *Istoriya pedagogiki*. Moskva, 2012.
3. Komenskij Ya.A. *Uchitel' uchitelej. Izbrannoe. Materinskaya shkola ili o zabotlivom vospitanii yunoshestva v pervye shest' let* (s sokrascheniyami). Moskva, 2008.
4. Kosheleva O.E. Pedagogicheskij ideal Prosvescheniya i sovremennaya istoriografiya. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*. 2011; № 3: 123-131.
5. Kashirina P.R., Nesterova I.N. Idei «novogo vospitaniya» v istorii obrazovaniya i pedagogicheskoj mysli. *Vospitanie v kontekste socializacii: sovremennye vyzovy i praktiki*. 2019: 179-183.
6. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya*: uchebnik. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.05.23

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-218-220

Kurbanova Z.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Dagestan Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Tahoe-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira2466@yandex.ru*

METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF THE CULTURAL FIELD OF SCHOOLCHILDREN ON THE EXAMPLE OF THE POEM "CRANES" BY R. GAMZATOV. The article deals with a problem of forming the cultural field of schoolchildren in the process of reading and comparative analysis of two versions of R. Gamzatov's poem "Cranes", when students conduct research work to study the symbolism of the crane in world culture, the history of the creation of the famous song to the words of this illustrious poet, which became the starting point for the annual celebration of the "White Cranes" throughout the country. The article concludes that by reading and analyzing the idea, composition, language and figurative system of the famous poem by R. Gamzatov "Cranes", students expand their ideas about the image of a crane as a symbol in world literature, get the opportunity to get acquainted with the history of the creation of this wonderful poem, which has become the most popular song, which allows them to increase their educational and general cultural level.

Key words: **expansion of cultural space, cultural field, metamethodological approach, spiritual and moral meaning of text, mythology, elegy genre, comparative analysis, theme, idea, poetics**

З.Г. Курбанова, *канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. Дагестанского научно-исследовательского института педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: zaira2466@yandex.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «ЖУРАВЛИ» Р. ГАМЗАТОВА

В статье рассматривается проблема формирования культурного поля школьников в процессе чтения и сопоставительно-сравнительного анализа двух вариантов стихотворения Р. Гамзатова «Журавли», когда учащиеся проводят исследовательскую работу по изучению символики журавля в мировой культуре, истории создания знаменитой песни на слова прославленного поэта, ставшей отправной точкой для ежегодного проведения праздника «Белых журавлей» по всей стране. В статье делается вывод о том, что, читая и анализируя идею, композицию, язык и образную систему известного стихотворения Р. Гамзатова «Журавли», учащиеся расширяют свои представления об образе журавля как символе в мировой литературе, получают возможность ознакомиться с историей создания этого замечательного стихотворения, ставшего популярнейшей песней, что позволяет повысить их образовательный и общекультурный уровень.

Ключевые слова: **расширение культурного пространства, культурное поле, метаметодический подход, духовно-нравственный смысл текста, мифология, жанр элегии, сравнительно – сопоставительный анализ, тема, идея, поэтика**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что главной задачей образовательного процесса является расширение культурного пространства, умение пользоваться культурной средой, возможность создать свое собственное культурное поле. В методике под культурным пространством подразумевается содружество различных видов искусства, которые заполняют жизнь человека, окружают его, создавая художественную среду посредством предметов быта и духовных составляющих – песни матери, речи, звучащей в родительском доме, школы, библиотеки, кинотеатра, театра.

Культурное поле каждого школьника индивидуально, от него зависит, что из культурного пространства будет воспринято и переработано, мимо чего он пройдет, не заметив, а что будет сознательно отвергнуто. кроме того, культурное поле динамично и стремится к пополнению и расширению, что является показателем развития личности школьника.

Формирование культурного поля требует метаметодического подхода, который основывается на общих и близких целях школьных предметов, установления межпредметных связей, соотнесения методов учения и способов деятельности. Метаметодика реализуется на деятельностно-организационном уровне и позволяет выявить общее во всех предметных областях, чтобы способствовать развитию личности через культурное поле [1–4].

Целью данной статьи заключается в исследовании одного из способов применения метаметодического подхода к формированию читательской культуры школьника через обращение к культурному контексту литературного произведения.

Основные задачи статьи можно определить следующим способом:

– проанализировать, как сравнительно-сопоставительный анализ двух вариантов стихотворного текста и обращение к истории создания литературного произведения поможет расширить культурное поле школьников;

– предложить рекомендации по использованию культурологического материала для чтения и анализа стихотворения «Журавли» Расула Гамзатова на уроке дагестанской литературы.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (беседы с методистами в области преподавания литературы народов Дагестана, с преподавателями родной литературы ДГУ и ДГПУ).

Научная новизна статьи определяется выявлением возможностей использования материала в процессе изучения дагестанской литературы для расширения культурного поля школьников через обращение к культурному контексту художественного произведения.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах и видах формирования культурного поля школьников в процессе сопоставительного анализа разных вариантов стихотворного текста и обращения к культурологическому аспекту его изучения. Практическая значимость представлена методическими рекомендациями по углублению знаний и представлений школьников о стихотворном тексте, музыкальном произведении, песенном искусстве, содружестве разных видов искусств в образовательном процессе, что способствует расширению культурного поля школьников.

Метаметодический подход в расширении культурного поля школьников через обращение к культурному контексту особенно эффективно используется в основной в старшей школе, когда в силу возрастных и умственных возможностей школьники могут анализировать глубокие по духовно-нравственному смыслу тексты, проводят историко-культурные связи между ними, расширяют читательский кругозор в классной и работе во внеурочной деятельности.

Так, в основной школе изучение стихотворения Р. Гамзатова «Журавли» необходимо предварить чтением и анализом текста исследовательской работой о значении символа журавля в мировой культуре, чтобы глубже понять и прочувствовать выбор известного дагестанского поэта при создании бессмертного образа погибших на войне советских солдат [2].

«Я плыл на лодке вниз по реке и вдруг услышал, как в небе кто-то начал осторожно переливать воду из звонкого стеклянного сосуда в другой такой же сосуд. Вода булькала, позванивала, журчала. Звуки эти заполняли все пространство между рекой и небосводом. Это курлыкали журавли» (К. Паустовский, рассказ «Наедине с осенью»). Так выразительно описывает клин журавлей [1].

С древнейших времен люди в разных уголках мира с благоговением относились к этой чудесной птице, считая ее священной, приближенной к Богу, олицетворяющей духовность и благополучие.

В Древнем Египте ее называли солнечной птицей, в Риме журавли наделялись лучшими человеческими качествами и связью с душой умерших людей.

На Востоке, в частности в Китае, журавли считались посредниками между земным и потусторонним миром, а также формой перевоплощения ангелов для выполнения божественной миссии; в Японии журавль стал символом долголетия и счастья, а после печально известной истории со смертельно больной девочкой Хиросимы Садако Сасами – символом надежды.

В сказке «Лиса и Журавль» он наливает ей окрошки в кувшин с узким горлом, и лиса остается ни с чем. В сказке «Старик и сын его Журавль» Журавль становится сыном старику, который поймал его в сети. Мудрый Журавль помогает своему названному отцу, дает ему разные полезные советы, защищает от злой жены и учит, как наказать злого и алчного помещика.

Свои представления об этих птицах народ выразил в пословицах поговорках, загадках:

«Не сули журавля в небе, а дай синицу в руки»,

«Журавль межи не знает, а через ступает»,

«Хочет – прямо полетит, хочет – в воздухе висит, камнем падает с высот и в полях поёт, поёт».

Способность этих птиц преодолевать огромные расстояния казалась человеку магической, как и связь с родиной, домом. Очень символичен образ журавля в русской литературе: у К. Бальмонта он олицетворяет разлуку, у Ф.Н. Глинки – прощание с молодостью, у Н. Рубцова – надежды.

Один из самых патриотичных и поэтичных праздников в России – День белых журавлей, который ежегодно отмечаемся в нашей стране 22 октября. Он учрежден народным поэтом Дагестана Расулом Гамзатовым как праздник духовности, поэзии и вечной памяти о павших на полях сражений советских воинов.

День поэзии, объединяющей нас общим родством и памятью, неслучайно получил название «Праздник белых журавлей». Журавль символизирует благополучие, мир и радость, он несет миру свет, добро, надежду на прекрасное будущее. Литературно-патриотический праздник, выросший из песни на стихи Р. Гамзатова «Журавли», помогает укреплению многовековых традиций дружбы народов и реализации диалога культур многонациональной и многоконфессиональной России.

История создания стихотворения Р. Гамзатова «Журавли» связана с трагической историей осетинской семьи Газдановых, отдавших родине семерых сыновей. Похоронку на последнего, седьмого сына почтальон отказался нести в дом, ее принесли главе семьи старейшины. Увидев ее, отец от горя умер на месте.

В Северной Осетии погибшим героям был установлен памятник в виде скорбящей матери и семи летящих птиц, который в 1963 году посетил прославленный дагестанский поэт. Под впечатлением от услышанного и увиденного Р. Гамзатов, сам потерявший на фронте двух братьев, написал на родном аварском языке стихотворение «Журавли», позже переведенное известным переводчиком Наумом Гребневым на русский язык. В первоначальном варианте его сохранилась национальная специфика языка («джигиты, от века речь аварская сходна, на языке аварском окликая»), которая позже была заменена для того, чтобы придать ей общесоюзное, общечеловеческое звучание и расширить круг адресатов.

Стихотворение прочитал Марк Бернес и, вдохновленный поэтическим словом, попросил композитора Яна Френкеля, фронтовика, переложить его на музыку. Для Марка Бернеса это была лебединая песня, он знал, что умрет, и хотел исполнить ее как заключительную в своей жизни. Песня была записана с одного дубля, а через месяц Марк Бернес ушел из жизни.

На уроке можно провести сравнительно-сопоставительный анализ двух вариантов одно и того же стихотворения с целью уяснения того, насколько поэтическое слово значимо и весомо, и как можно с помощью лексики затронуть самые потаенные уголки человеческой души, самые тонкие ее струны, пробудить лучшие чувства и самые благие помыслы, расширить границы сознания в утверждении бессмертия человеческой души. Важно отметить, что к образу журавлей Р. Гамзатов обращался не раз: в поэме «Колокол Хиросимы» они становятся символом несбывшихся надежд и хрупкости мира, жизни и смерти [3].

Стихотворение «Журавли» можно отнести к жанру элегии, потому что оно заставляет задуматься о вечном, о том, что жизнь быстротечна и хрупка, и, теряя родных, невозможно не грустить. Боль утраты родных и горечь разлуки с ними тесно связаны с образом стаи улетающих белых журавлей, чьи клики напоминают поэту родную аварскую речь. Эти пронзительные звуки заставляют людей поднимать головы к небесам, чтобы задуматься о бесконечном цикле жизни, о бессмертии человеческой души и подлинных истинах бытия.

Главная мысль стихотворения заключается именно в этом, хотя осознание ее вызывает щемящее чувство тоски и грусти. Ведь каждый родившийся непременно должен умереть, занять место в том небесном строю, оставив все, что было так дорого и мило сердцу на земле,– и это неизбежно. Нужно отметить, что чувство печали несет светлый окрас, открывая человеку что-то очень ценное, духовно значимое.

Первый вариант перевода носит глубоко личный характер. В нем шесть строф, тогда как во втором – четыре. В первом варианте мы словно видим проекцию летящего журавлиного клина на людей, который бредут по кровавым дорогам той страшной войны. Летит жизнь и ее ход перекликается с полетом стаи, уходят родные и близкие, и этот факт очень трудно принять, как и осознать неотвратимость смерти и то, что каждому когда-то предстоит подняться в небесную высь.

Лирический герой стихотворения ведет внутренний диалог по проблемам экзистенциального характера, используя эпитеты (*кровавых полей, длинный путь, с клином журавлиным*), метафоры (*клин усталый, в сизой мгле*), лексический повтор (*летят и подают нам голоса, летят своим определенным строем, они летят….., летит, летит по небу…, летит в тумане….*), сравнения (*не потому ли с кличем журавлиным от века речь аварская сходна*).

Для создания художественного образа и особого строя речи поэт использует такие стилистические фигуры, как риторические вопросы:

Не потому ль…замолкаем, глядя в небеса?

Не потому ли с кличем журавлиным от века речь аварская сходна?

Стихотворение Р. Гамзатова обладает песенной мелодикой и читается нараспев благодаря такому средству выразительности, как инверсия (*Из-под небес по-птичьи окликая всех вас, кого оставил на земле. Они до сей поры с времен тех дальних летят и подают нам голоса…*), а также аллитерация и ассонанс (*усталый, малый, часто, печально*) [4.].

Сравнивая два варианта одного стихотворного текста, можно сделать следующий вывод: первый вариант больше второго и носит более личный характер, второй вариант имеет более краткую форму, носит обобщающий характер и общечеловеческое звучание.

Образ летящих журавлей получил развитие в скульптуре, став воплощением тех не вернувшихся советских солдат, которые полегли на полях сражений, тех, кого так и не дождались дома родные и близкие, так и не принявших невосполнимую утрату. По всей стране появились памятники погибшим советским солдатам, чей бессмертный образ укрепился в сознании народа через символ журавлиной стаи, устремленной в бесконечное небо.

Первый памятник был открыт в дагестанском селении Гуниб в 1986 году, и он стал отправной точкой для празднования дней «Белых журавлей». На сегодняшний день по всему миру установлено более 200 памятников как символу всем погибшим в военных конфликтах.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что, читая и анализируя идею, композицию, язык и образную систему известного стихотворения Р. Гамзатова «Журавли», учащиеся расширяют свои представления об образе журавля как символе в мировой литературе, получают возможность ознакомиться с историей создания этого замечательного стихотворения, ставшего популярнейшей песней благодаря композитору Яну Френкелю, переводчику Науму Гребневу и известному исполнителю Марку Бернесу, успевшему проникновенно спеть ее. В процессе работы над стихотворным текстом углубились знания и представления школьников об историческом прошлом нашей страны, о музыкальном произведении, о песенном искусстве, о содружестве разных видов искусств в образовательном процессе, что, несомненно, позволит обогатить и расширить культурное поле учащихся, повысить их образовательный и общекультурный уровень.

Библиографический список

1. *Журавли. Что они символизируют в культуре разных стран и народов?* Available at: https://www.shkolazhizni.ru/culture/articles/34780/© Shkolazhizni.ru
2. *Литература народов Дагестана*: учебник для 11 класса (базовый уровень). Москва, Академия. 2009: 103–104.
3. Курбанова З.Г. *Методика анализа художественного произведения на уроках дагестанской литературы*: учебно-методическое пособие. Махачкала, 2018.
4. Магомедова Д.М. *Филологический анализ лирического стихотворения*. Москва, Академия, 2004: 140–141.

References

1. *Zhuravli. Chto oni simvoliziruyut v kul'ture raznyh stran i narodov?* Available at: https://www.shkolazhizni.ru/culture/articles/34780/© Shkolazhizni.ru
2. *Literatura narodov Dagestana*: uchebnik dlya 11 klassa (bazovyj uroven'). Moskva, Akademiya. 2009: 103-104.
3. Kurbanova Z.G. *Metodika analiza hudozhestvennogo proizvedeniya na urokah dagestanskoj literatury*: uchebno-metodicheskoe posobie. Mahachkala, 2018.
4. Magomedova D.M. *Filologicheskij analiz liricheskogo stihotvoreniya*. Moskva, Akademiya, 2004: 140-141.

Статья поступила в редакцию 18.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-220-223

Kurenkova T.N., *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: TNKURENKOVA@YANDEX.RU*

THE LEVELS OF READINESS OF TEACHING STAFF FOR METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article reveals a problem of developing components, levels and diagnostics of readiness of teaching staff for methodological support of the digital educational environment, based on the structure of readiness of teaching staff, which allows ensuring the development of the digital educational environment in an educational organization in accordance with modern requirements. The article formulates the components of readiness of teaching staff, allowing identifying the levels of readiness reflecting the specifics of their activities in the digital educational environment. Readiness levels are revealed through the characterization of knowledge and skills related to detail in the digital educational environment. The characteristics of the levels make it possible to determine the roles that teachers perform in accordance with the available knowledge and skills of activity in the digital educational environment. The developed diagnostics is implemented in a specific educational process of an educational organization. Participants undergo diagnostics in various forms online, offline, individual, collective. The results of this diagnosis allow to determine the level of readiness of participants for methodological support of the digital educational environment, which will further develop this readiness. The presented material allows to conclude that the diagnostics carried out on certain components makes it possible to determine the level of readiness.

Key words: **digital educational environment, teaching staff, readiness components, readiness levels**

Т.Н. Куренкова*, аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: TNKURENKOVA@YANDEX.RU*

УРОВНИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье раскрывается проблема разработки компонентов, уровней и диагностики готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды, позволяющих обеспечить ее развитие в образовательной организации в соответствии с современными требованиями. В статье сформулированы компоненты готовности педагогических работников, позволяющие выделить уровни готовности, отражающие специфику их деятельности в цифровой образовательной среде. Уровни готовности раскрываются через характеристику знаний и умений, связанных с деятельностью в цифровой образовательной среде. Характеристика уровней позволяет определить роли, которые выполняют педагогические работники в соответствии с имеющимися знаниями и навыками деятельности в цифровой образовательной среде. Адаптированная диагностика реализована в конкретном образовательном процессе образовательной организации. Участники проходят тестирование, опрос в разных формах: онлайн, офлайн, индивидуальная, коллективная. Результаты данной диагностики позволяют определить уровень готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды. Представленный материал позволяет сделать вывод, что диагностика, проведённая в соответствии с выделенными компонентам, даёт возможность определять уровень готовности.

Ключевые слова: **цифровая образовательная среда, педагогические работники, компоненты готовности, уровни готовности**

Актуальность данного исследования обусловлена развитием цифровой образовательной среды (ЦОС) в общеобразовательных организациях и необходимостью организации образовательной деятельности педагогическими работниками в данной среде как открытой информационной системы, обеспечивающей современные задачи образования [1, с. 71]. Для осуществления деятельности в новых условиях всем участникам образовательного процесса (педагогическими работникам, обучающимся, родителям, администрации, социальным партнёрам и т. д.) необходимы знания и навыки, связанные с образованием в условиях цифровой образовательной среды, то есть у каждого участника должна быть сформирована цифровая грамотность. Педагогические работники в образовательной среде, в том числе в ЦОС, планируют, организуют, реализуют и анализируют образовательную деятельность. Поэтому именно для них первостепенным становится овладение цифровой грамотностью; значимым выступает уровень готовности педагогических работников к деятельности в условиях цифровой образовательной среды. Изучение и диагностика готовности педагогических работников в условиях цифровой образовательной среды является важной частью целевой модели цифровой образовательной среды (ЦОС) Российской Федерации [2]. Цель исследования – изучить компоненты, уровни готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды, провести и проанализировать результаты констатирующей диагностики. Объектом исследования выступает готовность педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды. Задачи: описать компоненты готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды; рассмотреть уровни готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды и в соответствии с ними выделить роли педагогических работников; провести констатирующую диагностику и в соответствии с её результатами определить уровень готовности педагогических работников. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в описании компонентов, детализации уровней готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды и выделении ролей педагогов в соответствии с характеристиками уровней готовности в масштабах общеобразовательных организаций. Практическая значимость работы состоит в том, что: 1) проведена диагностика готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды; 2) определены уровни готовности педагогических работников; 3) результаты исследования могут быть использованы в деятельности образовательных организаций. Методы исследования: 1) теоретические (анализ, сравнение, обработка информации); 2) статистические (оценка значимости работы в целом); 3) экспериментальные (диагностика). Работа предусматривает два этапа: 1) теоретический – изучение литературы по данной теме; 2) практический – диагностика и определение уровня готовности педагогических работников к цифровой образовательной среде.

Организация процесса изучения готовности педагогов к методическому сопровождению в условиях цифровой образовательной среды требует чёткого определения компонентов и описания уровней данной готовности, определяемых соответствующими критериями. Также необходимо подобрать (апробировать) диагностический инструментарий.

Теоретический анализ литературы позволил нам в качестве структурных компонентов готовности педагогических работников к методическому сопровождению в условиях цифровой образовательной среды выделить следующие компоненты: *мотивационно-ценностный* – представлен системой целей, установок, потребностей, мотивов формирования цифровой грамотности педагогических работников; понимания важности организации деятельности в ЦОС; *когнитивный* – предполагает знания понятий, сущности, методов, форм, структуры, особенностей, условий педагогической деятельности в ЦОС; *деятельностный* – отражает овладение педагогическими работниками приёмами и формами организации педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды; *диагностический* – предполагает анализ ситуации развития цифровой грамотности педагогических работников, регуляцию и совершенствование процесса методического сопровождения цифровой образовательной среды. Обозначенные компоненты на разных этапах предполагают проведение диагностик: на начальном этапе – констатирующая диагностика (служит отправной точкой для определения последующего развития готовности), на промежуточном этапе – сравнительная диагностика (предназначена для отслеживания динамики развития готовности и внесения корректировок в процесс готовности), на итого-

вом этапе – заключительная диагностика (позволяет судить об эффективности проводимой работы) [3, с. 438].

Опираясь на специфику деятельностного компонента готовности педагогов к методическому сопровождению цифровой образовательной среды, обозначим уровни готовности педагогов к методическому сопровождению цифровой образовательной среды: начальный уровень обозначим как базовый, средний уровень определим как технологический, более высоким является профессиональный уровень [4, с. 8].

С целью формирования диагностического инструментария для определения сформированности готовности педагогических работников к методическому сопровождению ЦОС обозначим характеристики выделенных уровней.

Базовый уровень предполагает базовые знания и навыки использования цифровых технологий в профессиональной деятельности педагогическими работниками: использование видео-, фотосъемок, систем мгновенных сообщений, наличие навыков поиска информации в сети Интернет и базах данных с соблюдением требований безопасности. Роль педагога на базовом уровне условно можно определить как *педагога-исполнителя*, так как на данном уровне он способен доступным и безопасным для участников образовательного процесса способом работать с цифровым контентом.

Технологический уровень предполагает существенные изменения методики обучения и содержания образования, применение информационных технологий для разных форм образовательной деятельности: индивидуальной, групповой, коллективной, осуществление проектной деятельности с учетом возможностей цифровой образовательной среды, использование интерактивных моделей, осуществление работы в виртуальных лабораториях; применение дистанционных ресурсов при подготовке домашних заданий; создание онлайн-заданий и онлайн-тестов; привлечение учащихся к активному участию в цифровой образовательной среде, используя для этого электронные средства коммуникаций: электронную почту, Skype, TeamLink, Zoom и т. п. На данном уровне у педагогов происходит формирование необходимых навыков систематического использования цифровых инструментов в учебном процессе. Роль педагогического работника на технологическом уровне условно можно разделить на два подуровня и один из подуровней определить как *педагог-практик* – на данном подуровне осуществляется проектирование и проведение учебного занятия с использованием цифровых ресурсов, образовательных платформ, цифровых технологий для индивидуальной, групповой и коллективной работы. Роль педагога на более высоком подуровне следует определить как *педагог – вариативный практик,* так как он осуществляет использование цифровых инструментов для расширения образовательных возможностей учащихся; обеспечение индивидуальной познавательной деятельности обучающихся с учетом различных уровней освоения учебных программ средствами ресурсов образовательных платформ.

Профессиональный уровень предполагает развитие организационной культуры педагогических работников, управление собственным цифровым развитием. Роль педагога на профессиональном уровне условно можно разделить на два подуровня и один из подуровней определить как *педагог-разработчик,* на данном подуровне осуществляется использование цифровых технологий в профессиональной педагогической среде для разработки авторского контента; цифровых ресурсов на образовательных платформах; цифровых контролирующих ресурсов. Ещё одна роль, которую может выполнять педагогический работник на профессиональном уровне, – это *педагог-тьютор.* Данная роль предполагает оказание помощи другим педагогам в освоении цифровых образовательных ресурсов, платформ и внедрении их в процесс обучения; предоставление доказательства прогресса в обучении с применением цифровых ресурсов, размещённых на образовательных платформах.

На основании разработанных уровней и показателей была проведена констатирующая диагностика сформированности готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды. Констатирующая диагностика позволяет определить стартовый уровень готовности и разрабатывать в дальнейшем модели развития готовности педагогических работников к методическому сопровождению ЦОС. Диагностика проводилась с помощью ряда адаптированных методик, в числе которых методика оценки знаниевой готовности, оценки опыта использования электронных и цифровых ресурсов в образовательном процессе, оценки опыта педагогов в части создания цифровых образовательных ресурсов (М.Д. Матюшкина, Э.В. Ванина, Н.Б. Захаревич), применённых в авторской интерпретации [5, с. 18].

В педагогическом эксперименте участвовали 60 педагогов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 8» города Нефтеюганска Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

На рис 1. представлены результаты констатирующей диагностики «Стаж педагогических работников». Данная диагностика проводилась посредством инструмента для проведения онлайн-опросов – Survio в мае 2020 года. Распределен стаж опрошенных: самая большая группа – педагоги со стажем более 25 лет (35%). Чуть меньше в выборке педагогов со стажем от 15 до 25 лет (28%). То есть более половины опрошенных – это педагоги со стажем более 15 лет. И только 25% опрошенных представляют педагоги с меньшим стажем – от 5 до 15 лет. Самая маленькая группа – педагоги со стажем менее 5 лет (12%).

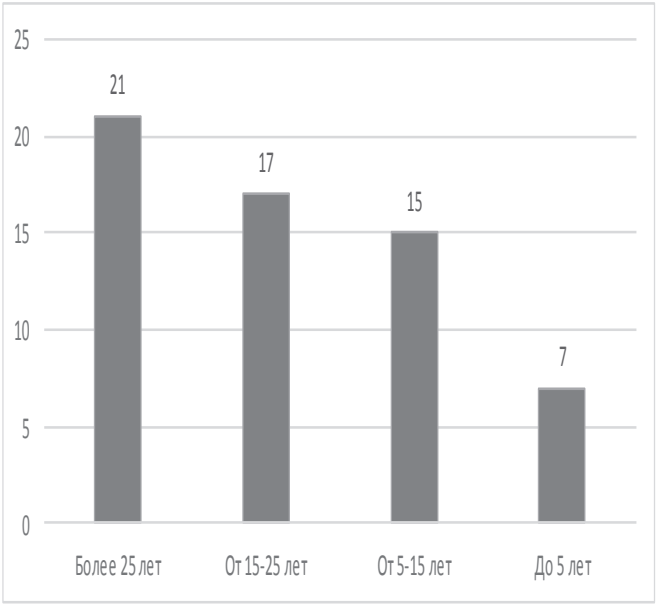


Рис. 1. Стаж педагогических работников (составлено авторами)

Табл. 1 демонстрирует, что онлайн-сервисы (образовательные платформы), которые использовались при трансляции педагогического опыта, разнообразны. Большинство опрошенных используют образовательную онлайн-платформу Учи.ру (23%), 1,6% из числа опрошенных не знают названия используемой платформы (онлайн-урок).

Таблица 1

Онлайн-сервисы, которые использовались при трансляции педагогического опыта

Он-лайн сервис (образовательная платформа)	Ответы	Доля в %
Teamlink	4	7%
Учи.ру	14	23%
Zoom	2	3%
ЯКласс, МЭО	7	11%
Teamlink zoom	5	8%
Российская электронная школа	5	8%
Решу ОГЭ, ЕГЭ, Я класс	6	10%
Персональный сайт, МЭО	2	3%
Онлайн- урок	1	1,6%
Онлайн test pat	1	1,6%
Инфоурок, МЭО	1	1,6%
Zoom, Skype, teamlink	2	3,2%
WordWall	1	1,6%
survio.com	1	1,6%
Kahoot, smartboard,	1	1,6%
Google, Google drive	6	11,6%

В табл. 2 приводятся результаты диагностики (авторская интерпретация) респондентов на вопросы, связанные с деятельностью в цифровой образовательной среде. На вопрос «что такое цифровая трансформация?» большая доля ответов (57%) была дана неправильно; максимальная доля правильных ответов (53%) приходится на педагогических работников, имеющих стаж от 5 до 15 лет. На вопрос «что такое цифровая образовательная среда?» большая доля ответов (57%) была дана неправильно; максимальная доля правильных ответов (53%) приходится на педагогических работников, имеющих стаж 5–15 лет. На вопрос «что относится к цифровым образовательным ресурсам?» большая доля ответов (71%) была дана правильно; большая доля правильных ответов (73%) приходится на педагогических работников, имеющих стаж от 5 до 15 лет. На вопрос «что такое цифровые образовательные платформы?» большая доля ответов (63%) была дана правильно; максимальная доля правильных ответов (65%) приходится на педагогических работников, имеющих стаж 15–25 лет. На вопрос «что такое цифровая грамотность?» большая доля ответов (72%) была дана правильно;

Таблица 2

Знание теоретических аспектов цифровой образовательной среды

Цифровая трансформация				
стаж / варианты ответов	до 5 лет	5–15 лет	15–25 лет	более 25 лет
процесс внедрения цифровых технологий, сопровождаемый оптимизацией системы управления основными технологическими процессами	2	8	5	11
взаимодействие с партнерами на основе цифровых ресурсов	1	2	2	4
использование цифровых технологий в образовательной деятельности	3	2	4	4
перевод моделей, операций, продуктов, целей образования в цифровую среду	1	3	6	2
Цифровая образовательная среда				
открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса	3	8	8	7
создание собственных цифровых продуктов, которые смогут взаимодействовать с другими продуктами на той же платформе; построение на этой основе информационной системы	4	3	5	2
создание, хранение, обработка данных, а также управление ими с использованием ЦОС	0	4	4	12
К цифровым образовательным ресурсам относятся (выбрать один или несколько вариантов ответов): 1. интерактивная доска, 2. интерактивные модели, 3. электронные библиотеки, 4. персональный компьютер учителя	правильный ответ – 5 неправильный ответ – 2	правильный ответ – 12 неправильный ответ – 3	правильный ответ – 13 неправильный ответ – 4	правильный ответ – 14 неправильный ответ – 7
В классификацию цифровых образовательных ресурсов по видам активности входят (выбрать один или несколько вариантов ответов): 1. инструменты для повышения мотивации ученика, 2. инструменты для повышения самостоятельной работы ученика, 3. инструменты для коммуникации и совместной работы, 4. инструменты персонализации учебного процесса	правильный ответ – 4 неправильный ответ – 3	правильный ответ – 10 неправильный ответ – 5	правильный ответ – 11 неправильный ответ – 6	правильный ответ – 15 неправильный ответ – 6
информационное пространство, объединяющее участников процесса обучения, которое дает возможность для удаленного образования, обеспечивает доступ к методическим материалам и информации, позволяет осуществлять тестирование для контроля уровня знаний	4	9	11	14
это статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности, картографические материалы, текстовые документы и иные учебные материалы, представленные в цифровой форме и необходимые для учебного процесса.	2	3	2	2
это совокупность цифровых услуг, обеспечивающая пользователям возможность образования.	1	3	4	5
Цифровая грамотность				
способность находить, оценивать и чётко передавать информацию с помощью различных цифровых ресурсов	5	10	13	15
процесс организации взаимодействия между обучающими и обучающимися при движении от цели к результату в ЦОС	2	5	4	6

Таблица 3

Результаты диагностики (авторская интерпретация) на выявление уровня сформированности деятельностного компонента готовности педагогов к методическому сопровождению цифровой образовательной среды

Блок	Позиция для оценивания	Кол-во	Доля
I	использую видео-, фотосъемки, системы мгновенных сообщений	2	3%
	осуществляю поиск информации в сети Интернет и базах данных с соблюдением требований безопасности		
	осуществляю работу в готовых цифровых платформах		
II	способен выбирать основные виды цифровых образовательных ресурсов на образовательных платформах и применять их на разных этапах учебного процесса	32	54%
	осуществляю проектирование и проведение учебного занятия с использованием ЦОР, ЦОП		
	использую цифровые технологии для разных форм работы		
III	использую цифровые инструменты для расширения образовательных возможностей учащихся	20	34%
	обеспечиваю индивидуальную познавательную деятельность обучающихся с учетом различных уровней освоения учебных программ средствами ресурсов ЦОП		
	стимулирую активное применение учащимися цифровых технологий для творческого освоения материала по предмету		
IV	разрабатываю авторский контент	2	3%
	разрабатываю цифровые ресурсы		
	разрабатываю цифровые контролирующие ресурсы		
V	оказываю помощь педагогическим работникам в освоении ЦОС	4	7%
	осуществляю сопровождение педагогических работников на этапе организации деятельности в ЦОС		
	транслирую результаты эффективности использования цифровых технологий для организации вариативных практик обучения		

Таблица 4

Уровни готовности педагогических работников
к методическому сопровождению цифровой образовательной среды

Уровень	Роль	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля
Базовый	Педагог-исполнитель	2	3%	2	3%
Технологический	Педагог-практик	32	52%	52	86%
	Педагог –вариативный практик	20	34%		
Профессиональный	Педагог-разработчик	2	3%	6	10%
	Педагог-тьютор	4	7%		

максимальная доля правильных ответов (76%) приходится на педагогических работников, имеющих стаж 15–25 лет.

В табл. 3 приводятся результаты диагностики (авторская интерпретация) на выявление уровня сформированности деятельностного компонента готовности педагогов к методическому сопровождению цифровой образовательной среды, прослеживается, что большая доля педагогов (54%) выбрали характеристики 2 блока. Задача педагогических работников была выбрать показатели только из одного блока, соответствующие максимальным возможностям осуществления деятельности педагога, связанной с цифровыми образовательными ресурсами, платформами, сервисами.

На завершающей стадии констатирующего эксперимента с помощью диагностик, проведённых на выявление уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонентов, педагогические работники были распределены в соответствии с уровнями готовности к методическому сопровождению цифровой образовательной среды (см. табл. 4).

Прокомментируем полученные результаты. По когнитивному компоненту у более 50% респондентов прослеживается наличие знаний понятийного аппарата, связанного с деятельностью в цифровой образовательной среде. В соответствии с деятельностным компонентом большинство педагогических работников (86%) находятся на технологическом уровне, при этом роль «педагог-практик» выполняют 52%, а на более высоком подуровне роль «педагога – разработчика» выполняют 34%. Педагогические работники активно используют ресурсы, рекомендованные для педагогических работников и школьников Министерством просвещения Российской Федерации и представленные на официальном сайте Департамента образования и молодёжной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Библиографический список

1. Жигалова О.П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества. Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019; Т. 14, № 2: 69–74.
2. *Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды*. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. N 649. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/
3. Темняткина О.В. Выявление потенциала для развития педагога на основе анализа сформированности компонентов деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1: 936.
4. *Развитие цифровых компетенций педагога в цифровой образовательной среде*: методические рекомендации. Рыбинск, 2021.
5. Матюшкина М.Д., Захаревич Н.Б., Ванина Э.В. Мониторинг качества образования в ОУ Санкт-Петербурга: актуальные направления, достижения и перспективы. *Непрерывное образование в Санкт-Петербурге*. 2015; № 2: 11–21.

References

1. Zhigalova O.P. Formirovanie obrazovatel'noj sredy v usloviyah cifrovoj transformacii obschestva. Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2019; T. 14, № 2: 69-74.
2. *Ob utverzhdenii Celevoj modeli cifrovoj obrazovatel'noj sredy.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 2 dekabrya 2019 g. N 649. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/
3. Temnyatkina O.V. Vyyavlenie potenciala dlya razvitiya pedagoga na osnove analiza sformirovannosti komponentov deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1: 936.
4. *Razvitie cifrovyh kompetencij pedagoga v cifrovoj obrazovatel'noj srede*: metodicheskie rekomendacii. Rybinsk, 2021.
5. Matyushkina M.D., Zaharevich N.B., Vanina `E.V. Monitoring kachestva obrazovaniya v OU Sankt-Peterburga: aktual'nye napravleniya, dostizheniya i perspektivy. *Nepreryvnoe obrazovanie v Sankt-Peterburge*. 2015; № 2: 11-21.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-223-226

Lukina M.N., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: lukim@mail.ru*
Sivtseva A.R., *senior teacher, North-Eastern Federal University M n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: angelika72.06@mail.ru*
Alekseeva V.F., *teaching assistant, North-Eastern Federal University M n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: alekseeva_vf@mail.ru*

EFFECTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES. The main purpose of a foreign language is developing communicative competence. Language is a means of communication that has two forms: oral (listening and speaking) and written (reading and writing). In this paper, the authors focus on listening as an integral part of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. Listening is one of the topical topics in the modern methodology of teaching foreign languages, since speech communication is impossible without it. Listening with proper preparation of the material can be one of the effective ways of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. Listening helps to develop memory, thinking, imagination and perception, to listen attentively to the sounding speech, to form the ability to anticipate the semantic content of the utterance and thus comprehensively develop the personality.

Key words: **listening, foreign language, teaching, authentic, exercises, EDITO**

М.Н. Лукина, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: lukim@mail.ru*
А.Р. Сивцева, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: angelika72.06@mail.ru*
В.Ф. Алексеева, *асс., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: alekseeva_vf@mail.ru*

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Основным назначением иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции. Язык – средство общения, имеющее две формы: устную (аудирование и говорение) и письменную (чтение и письмо). В данной работе мы остановимся на аудировании как неотъемлемой части обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей. Аудирование является одной из актуальных тем в современной методике обучения иностранным языкам, поскольку без него невозможно речевое общение. Оно при должной подготовке материала может быть одним из эффективных способов

обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей. Аудирование помогает развивать память, мышление, воображение и восприятие, внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом всесторонне развивать личность.

Ключевые слова: **аудирование, иностранный язык, обучение, аутентичный, упражнения, EDITO**

Актуальность исследования состоит в том, что обучение иностранным языкам становится востребованным в последнее время в связи с частыми зарубежными контактами в мире. Аудирование при должной подготовке материала может быть одним из эффективных способов обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей.

Цель исследования состоит в поиске наиболее эффективных методов и приёмов использования аудирования как средства обучения говорению на уроках французского языка у студентов неязыковых специальностей, проведении эксперимента с целью выявления роли этого вида речевой деятельности при коммуникативно ориентированном обучении французскому языку студентов. Объект исследования – обучение аудированию на уроках иностранного языка.

Мы ставим следующие задачи: а) понимание высказывания собеседника в различных ситуациях общения, в том числе при наличии незнакомых языковых средств; б) понимание учебных и аутентичных текстов с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание.

Научная новизна исследования заключается в выборе и группировке заданий, направленных на формирование и развитие навыков и умений коммуникативного аудирования в соответствии с определенным этапом обучения и владения иностранным языком.

По мнению Л.В. Щербы, методика преподавания иностранного языка отличается, например, от физики, химии и др., а цель обучения иностранному языку – это «практическое овладение языком, т. е. некой деятельностью, являющейся функцией того или иного человеческого коллектива» [1, с. 10].

Другой специфической чертой курса иностранного языка является «путь», которым им овладевают. Л.С. Выготский отмечал, что в отличие от родного языка, изучение которого идет бессознательно и по наитию, т. е. «путь снизу вверх», изучение иностранного языка начинается с осознания и намеренности, т. е. это «путь сверху вниз» [2, с. 167]. Отсюда следует, что глубокое осознание студентами иноязычных средств, способов формирования и формулирования мысли, осмысление сущности языка должно быть обязательным компонентом обучения с учетом опыта овладения студентами родным языком.

Аудирование (слушание) является эффективным способом в обучении иностранному языку. Оно выступает одним из 4 видов речевой деятельности.

Понятие «речевая деятельность» было введено в употребление в середине 60-х гг. прошлого века. Поначалу оно развивалось в рамках психологии. Одним из основоположников теории деятельности является психолог А.Н. Леонтьев.

«Речь – это деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и пр.» [3, с. 201]. Речь материальна, состоит из артикулируемых знаков, воспринимаемых чувствами.

Речевая деятельность является формой проявления речевого общения. Она подразумевает использование языка для коммуникации в обществе. Речевое общение – это сложный психофизиологический процесс, образующий тесные связи между всеми анализаторами: слуховыми, речедвигательными, зрительными, моторными.

Видами речевой деятельности являются чтение, аудирование (слушание), говорение и письмо. Они и есть различные виды речевых навыков и умений. Это формы взаимодействия людей в процессе вербального общения. Чтение и аудирование (слушание) есть рецептивные виды речевой деятельности, а говорение и письмо – продуктивные.

Говорение и аудирование относятся к форматам устной речи, а чтение и письмо – к формам письменной речи.

Говорение – процесс, во время которого мы сообщаем информацию, факты с помощью звуков, оформленных в слова и предложения. Слушание (аудирование) – процесс восприятия информации, выраженной при помощи устного высказывания. Говорение и слушание (аудирование) взаимосвязаны, т. к. один процесс подразумевает и второй. Чтение – процесс восприятия информации, которая выражена при помощи письменного (напечатанного) текста. Письмо – создание текста, сохраненного графически (при помощи букв).

В процессе обучения необходимо сформировать у обучающегося навыки, необходимые для полноценного использования и функционирования языка, это включает расширение словарного запаса, изучение грамматики, умение работать с текстом и аудирование как форму реализации устного непосредственного общения.

Аудирование (от лат. audire – слышать) – рецептивный вид речевой деятельности. Задача обучения аудированию на иностранном языке состоит в том, чтобы научить понимать речь говорящего на слух. Для этого необходимо развивать навыки и умения для переработки воспринимаемой на слух информации при различных условиях общения [4, с. 145].

Во время аудирования у обучающегося есть возможность услышать, как слова произносятся, в каком речевом обороте могут быть использованы. Таким образом есть возможность изучить естественный пример использования нового слова или познакомиться с новым контекстом для уже известного слова, так как язык на протяжении всего времени может меняться и трансформироваться.

В век технологий для практики аудирования существует большое множество источников: просмотр фильмов в оригинальной озвучке по возможности без субтитров, воспроизведение музыкальных композиций, аудио- и видеоконтент на платформах социальных сетей, просматривание новостей и в целом использование всей доступной информации для углубления своих познаний, так как контент на иностранном языке может содержать другие точки зрения, другие взгляды и т. д.

Помимо своей основной цели, аудирование помогает развивать память, мышление, воображение и восприятие, внимательно вслушиваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать культуру слушания не только на иностранном, но и на родном языке, то есть способствует всестороннему развитию личности обучающегося.

В современной методике выделяют четыре основных механизма аудирования: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование, механизм артикулирования [5, с. 216].

Речевой слух отвечает за умение говорящего различать слова в предложении и выделять определенное слово в речи или реплике собеседника. Оно дает возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой.

Память отвечает за запоминание произношения определенного слова, за звучание иностранной речи.

Вероятностный смысловой прогноз слов помогает выделять слова в сложной системе лексико-семантических отношений, предугадывать предложения при наличии информации и помех. Объем семантического поля может быть определен как объем лексического пространства для нахождения слова.

Артикулирование – это про умение воспроизвести звучание слов, правильное произношение.

В ФГОС ВО включены интерактивные методы обучения иностранным языкам. Они формируют культурные, профессиональные компетенции студентов.

Целью рабочей программы по иностранному языку для неязыковых специальностей в нашем университете является повышение уровня владения студентами иностранным языком. Мы считаем, что процесс развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей будет более эффективным, если будет создана комплексная система обучения иностранному языку.

Она должна включать преподавание основной профессиональной дисциплины, работу студенческого кружка, лабораторных занятий на факультете общего и довузовского образования, обогащение научной, практической и методической форм обучения, профессиональную и правовую поддержку и контроль над освоением программы в профессиональном и социальном планах.

Наша работа предполагает повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных информационных технологий. Эти условия необходимы для достижения высокой эффективности. Нужно учитывать системный подход к организации образовательного процесса; современные методы обучения; использовать применение компьютерных средств обучения; иметь педагогические кадры, обладающие квалификацией согласно требованиям современной технологии обучения. Целью обучения иностранным языкам сегодня является формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных технологий.

Самые известные интерактивные технологии – это круглый стол, дискуссии, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций (case-study), применение ИКТ и т. д.

Средствами педагогического взаимодействия считаются словесные, визуальные, аудиовизуальные средства обучения (технические средства обучения).

Формами организации обучения студентов может выступать аудиторная (в группах, микрогруппах, фронтальный, индивидуальный опрос) и внеаудиторная работа (консультации, тренинги, беседы). Как результат, у студентов улучшается активность, появляется мотивация, способность к коммуникации на иностранном языке благодаря использованию педагогической технологии. В процессе аудиторной и внеаудиторной работы у студентов наблюдается активизация познавательной деятельности, обогащение кругозора, повышение профессиональной квалификации, развитие умений, способствующих качественному общению.

Формы обучения с применением интерактивных технологий на занятиях могут быть индивидуальными, групповыми, коллективными. Они стимулируют познавательную активность студентов, их самостоятельность и творческий подход к учебе. Во время творческих занятий не остаются равнодушными даже немотивированные студенты.

Сегодня мы наблюдаем, как интенсивно развиваются экономические связи между странами, расширяются международные сотрудничества. Отсюда имеет место быть многостороннее сотрудничество с зарубежными специалистами. Та-

кие контакты способствуют повышению качества подготовки студентов, овладению иностранным языком [6, с. 240].

Знание иностранных языков открывает перед молодежью многие двери. Например, предоставляет будущему специалисту доступ к разнообразным источникам информации на разных языках мира. Сегодня без них немыслима деятельность дипломированного специалиста.

Обучение иностранному языку остается важной задачей для преподавателей, работающих со студентами неязыковых специальностей. Существуют разные методики преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей [7, с. 130].

Основной целью обучения французскому языку по интенсивно-модульному обучению в Северо-Восточном федеральном университете является развитие коммуникативной компетенции. Средством формирования коммуникативных компетенций выступает применение видеоматериалов.

Использование видеоматериала улучшает качество изучения и владения французским языком, развивает кругозор, совершенствует прозносительнве навыки, вызывает интерес к языку и стране.

Обучение ведется по учебнику EDITO, Méthode de français, Les Editions Didier, Paris, 2016.

Работа с видеоматериалами на занятиях по французскому языку в группах института математики и информатики, медицинского института, инженерно- технического института, горного института проводятся по следующим этапам:

1) подготовительный этап;
2) демонстрационный этап;
3) контроль понимания основного содержания;
4) развитие устной речи.

В начале демонстрации видеоматериала вводятся задания на снятие трудностей, разбирается новая лексика, объясняются различные грамматические явления, комментируются трудные случаи произношения (диалекты французского языка).

После просмотра студенты выполняют упражнения:

1. Compréhension orale (вопросы по пониманию содержания).
2. Vocabulaire (закрепление лексических единиц).
3. Production orale (творческий подход к изложению видеоматериала).
4. Grammaire (объяснение грамматических явлений, временных форм глаголов).
5. Выполнение тестов (Vrai/ Faux).
6. Intonation (montante/ descendante).
7. Production écrite (письменные задания разных видов).

Все вышеизложенные этапы прорабатываются для развития языковой, речевой, социокультурной компетенций и мотивации студентов.

Основной задачей преподавателя французского языка является приобщение к культурным ценностям Франции. Использование аутентичных материалов, а именно – видео – обогащает знания студентов, вызывает живой интерес к стране, совершенствует произношение и развивает практическое владение французским языком.

В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова был проведён опрос 67 студентов разных институтов, а именно – института математики и информатики, инженерно-технического, горного и медицинского институтов. Суть опроса состояла в выяснении того, как видеоуроки на занятиях по французскому языку влияют на обучение студентов. После завершения опроса была составлена диаграмма, включающая разные мнения относительно полезности и качественности видео на занятиях, и в качестве примера выбраны отзывы студентов. На диаграмме видно, что, по результатам опроса студентов, наибольший процент принадлежит таким категориям, как доступность просмотра (50%), обогащение словарного запаса (93%), зрительная память (77%), познавательность (80%), расширение кругозора (70%). Остальные категории составляют до 60%.

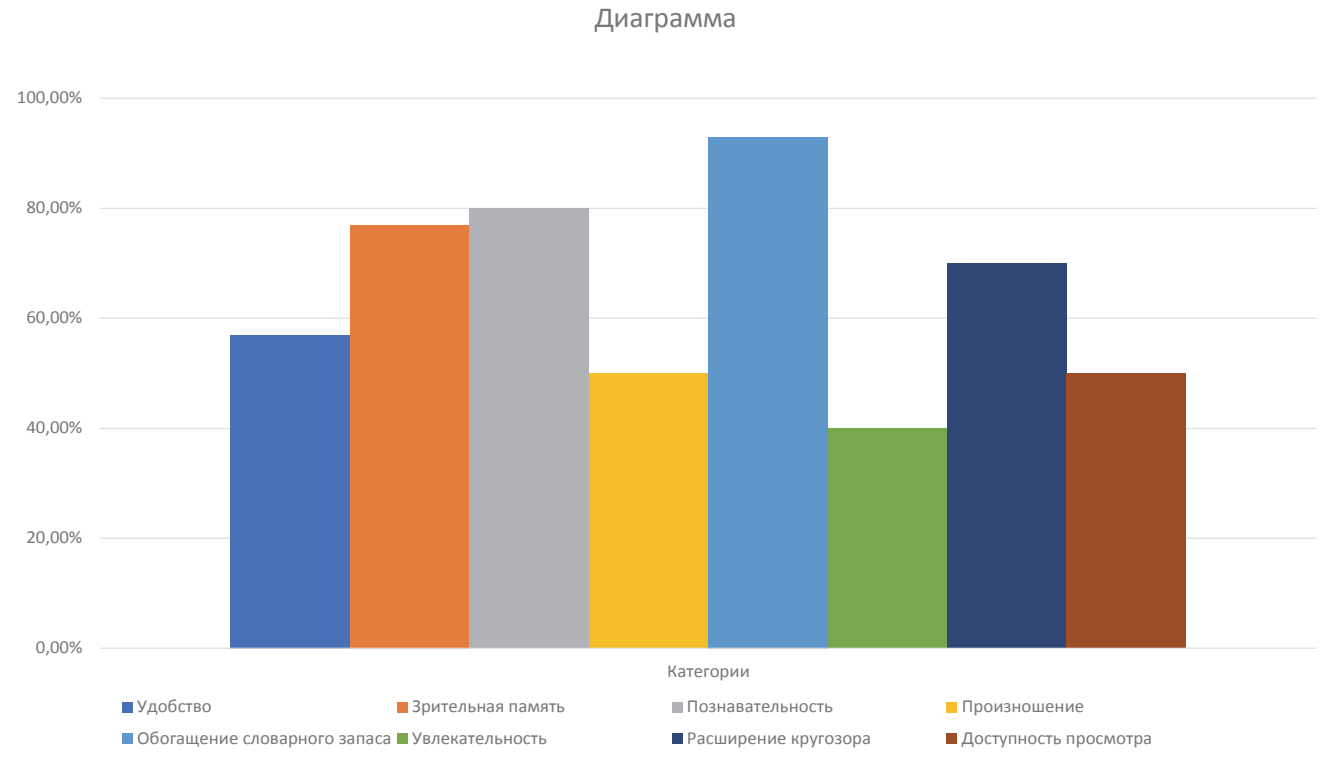
Отзывы студентов (орфография и пунктуация сохранены).

1. *«Здравствуйте! Ранее я писала этот текст и хочу предоставить несколько добавок.*

Хочу написать отзыв к одному из методов обучения преподавателя. С этого учебного года наша группа начала учиться у нашего преподавателя и хочется сказать, что ее метод изучения французского языка с использованием видео материалов лично для меня очень интересна и познавательна. Мы учимся слушать французскую речь и интонацию, что для студентов с нулевым знанием о языке очень помогает и ориентирует.

Это не просто видео, в них содержатся субтитры, которые помогают не теряться при быстром темпе говорящего. К тому же темы очень интересные и захватывающие, благодаря им мы узнаем много нового о Франции и ее жителях. И самым главным преимуществом такого обучения является увеличение языкового запаса новыми словами. Если говорить о скорости и количества прослушивания видео, то у меня никаких претензий. Иногда из-за плохого интернета бывает, что звук или видео зависает и возникает путаница. Из-за этого много времени уходит, чтобы уладить все это. А из хорошего хочется добавить, что вы по несколько раз повторно включаете видео и это помогает более правильно понять суть видео и успеть написать некоторые фразы. Конечно, с первого раза невозможно понять, о чем там говориться и возможность пересматривать облегчает в понимании сюжета видеоурока. По видеоурокам мы не только учимся правильно писать и понимать содержимое, но и также знакомимся с французской культурой. Не совру, если скажу, что из-за просмотренных нами видео у меня пробудился интерес к Парижу и появилось желание посетить этот прекрасный город и страну, ибо там реально очень красиво и вроде социум более дружелюбный и открытый, чем наш якутский грубый менталитет. (Романова Туяра, МИ ЛД-204/1).

2. *«По моему мнению, современные инструменты обучения позволяют значительно сэкономить силы и время преподавателя и студентов. Изучение иностранного языка с видеоуроками являются очень интересными, а электронные материалы помогают закрепить полученные знания на практике. Также мы слушаем голоса иностранцев и это очень интересно. Слушая голоса, мы изучаем их произношение, менталитет и т. д. Таким образом, видеоурок вызывает только положительные эмоции!»* (Сивцева Мария МИ ПО 201/2).



3. «*Видеоролик для меня помогает воспринимать французский язык более углубленно, так как на видео разговаривают. Видеоролик лучше тем, что они доступные для всех, можно их где и когда угодно смотреть, слушать. Изучение языка развивает мозг и это очень хорошо для нас. При изучении языка есть плюс: расширяется кругозор. Возможность получить знания дистанционно*». (Петрова Наталья ГИ БТ-2).

4. «*Овладеть коммуникативной компетенцией на французском языке, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Французский язык заключается в выработке умений и навыков, аудирования и говорения. И несомненно, огромную помощь в этом оказывает применение видеоматериалов. Основное назначение видеоматериалов – улучшение процесса обучения, ускорение ритма, скорости и динамики в целом, чего нельзя сказать о обучении без использования видео. Таким образом, изучать французский язык с видеоуроком мне очень нравиться*». (Леверьева Улита МИ ПО 201/2).

Таким образом, проанализировав все отзывы, можно сказать, что просмотр видео на занятиях по французскому языку даёт множество преимуществ в его изучении:

1) обогащает словарный запас;

2) расширяет кругозор (после просмотра видео у студентов имеется много остаточных знаний, которые могут пригодиться в будущем);

3) студенту легко воспринимать информацию т. к. он не только слышит, но и видит происходящее на экране;

4) улучшает зрительную память;

5) повышает скорость восприятия информации;

6) развивает произношение многих слов (с помощью видео обучающиеся тренируют свою дикцию).

Модернизация российской системы высшего образования включает в себя изменение содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Профессионально направленное, практико-ориентированное обучение иностранному языку определяется потребностями специалистов соответствующего профиля и предусматривает формирование у студентов способности к устной и письменной коммуникации в конкретных деловых, профессиональных, научно-культурных и бытовых сферах.

Цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе в условиях реализации ФГОС ВО – это выполнение социального заказа общества на подготовку высококвалифицированного специалиста со знанием иностранного языка, выступающего средством формирования набора общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, стимулирующих на практическое применение иностранного языка в различных жизненных ситуациях.

В нашем исследовании под понятием «коммуникативная компетенция» мы рассматриваем способность студентов, которая проявляется в готовности к иноязычному речевому взаимодействию и потребности в нем, положительном отношении к осуществляемой деятельности, повышении ее результатов и улучшении условий её реализации.

На основе анализа исследований вопроса формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей мы выделили следующие ее компоненты: лингвистический, эмоционально-волевой, стратегический и оценочно-рефлексивный. Критериями оценки сформированности коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей выступают активность личности и способность к коммуникативной деятельности. Показателями сформированности искомой категории является уровень активности и мотивация студентов к коммуникативной деятельности; владение фонетикой, лексикой, грамматикой, орфографией изучаемого иностранного языка; способность к иноязычной коммуникации в устной и письменной формах; освоение языковых умений и навыков, соответствующих ситуации общения. Выделенные компоненты, показатели и критерии оценки коммуникативной компетенции позволили нам выявить три уровня ее сформированности: высокий, средний, низкий.

В качестве основного средства формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку были выбраны интерактивные технологии, структурными составляющими которых являются цель обучения, содержание и методы обучения, средства педагогического взаимодействия, формы организации обучения, результаты деятельности.

В ходе нашего исследования предполагалось повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных технологий. Структурными составляющими интерактивных технологий обучения как системы являются следующие: цель обучения, содержание обучения, методы, средства педагогического взаимодействия, формы организации обучения, результаты деятельности.

Данные заключительного этапа нашей работы демонстрируют повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции: значительно возросла активность студентов, готовность и способность обучающихся к иноязычной речевой деятельности, их заинтересованность процессом обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. Методика преподавания иностранных языков в школе. *Общие вопросы методики*. Москва: Высшая школа, 1974.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, 1978.
3. *Педагогическое речеведение*. Словарь-справочник. Москва: Флинта, Наука, 1998.
4. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранному языку*. Москва, 2000.
5. *Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным Л59 языкам: традиции и инновации*: монография. Москва: Финансовый университет, 2014.
6. Баранова А.Р. *Методика обучения иностранным языкам*, 2016.
7. Хохлова Г.А., Пискунова С.В. Проблемы обучения дисциплины «Русский язык специальности» иностранным студентам экономического профиля. *Социально-экономические явления и процессы*. 2013; Выпуск № 12 (058).

References

1. Scherba L.V. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov v shkole. *Obschie voprosy metodiki*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
2. Blauberg I.V., Yudin `E.G. *Stanovlenie i suschnost' sistemnogo podhoda*. Moskva: Nauka, 1978.
3. *Pedagogicheskoe rechevedenie*. Slovar'-spravochnik. Moskva: Flinta, Nauka, 1998.
4. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku*. Moskva, 2000.
5. *Lingvometodicheskie aspekty professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannym L59 yazykam: tradicii i innovacii*: monografiya. Moskva: Finansovyĭ universitet, 2014.
6. Baranova A.R. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*, 2016.
7. Hohlova G.A., Piskunova S.V. Problemy obucheniya discipliny «Russkiĭ yazyk special'nosti» inostrannym studentam `ekonomicheskogo profilya. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2013; Vypusk № 12 (058).

Статья поступила в редакцию 16.05.23

УДК 811.161.1'243:811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-226-231

Kakhovskaya Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Higher School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: jk18.78@mail.ru*

Lyapidovskaya M.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Higher School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: neforis@mail.ru*

Nekora N.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Higher School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: n.nekora@mail.ru*

Rakova I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Higher School of International Educational Programs, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: irina_rakova@mail.ru*

DIFFICULTIES IN CREATING A MODERN TEXTBOOK ON THE SPECIALTY LANGUAGE (ECONOMICS) IN THE FIELD OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR THE CHINESE TARGET AUDIENCE. The article is dedicated to problems that arise when creating a modern textbook on the scientific style of speech for Chinese economics students. Existing textbooks in this area contain complex authentic texts and an insufficient number of exercises aimed at developing communication skills. In addition, they practically lack visibility and a nationally oriented approach in the presentation of information. The analysis of several manuals makes it possible to identify their shortcomings, to determine effective techniques and methods of presenting material, as well as to compile a list of tasks necessary for the development of speech skills of this target audience.

Key words: **Russian as a foreign language, teaching aids for economics students, difficulties in mastering language of specialty, Chinese students, visualization, communication**

***Ю.В. Каховская**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: jk18.78@mail.ru*
***М.Е. Ляпидовская,** канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: neforis@mail.ru*
***Н.Е. Некора,** канд. пед. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: n.nekora@mail.ru*
***И.В. Ракова**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: irina_rakova@mail.ru*

ТРУДНОСТИ ПРИ СОЗДАНИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ЭКОНОМИКА) В ОБЛАСТИ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКОЙ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена проблемам (трудностям), возникающим при создании современного учебника по научному стилю речи в области РКИ для китайских студентов-экономистов. Существующие учебники по данному направлению содержат сложные аутентичные тексты и недостаточное количество упражнений, направленных на развитие коммуникативных навыков. Кроме того, в них практически отсутствуют наглядность и национально ориентированный подход в подаче информации. Анализ нескольких пособий дал возможность выявить их недостатки, определить эффективные приёмы и методы подачи материала, а также составить список заданий, необходимых для развития речевых навыков данной целевой аудитории.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, пособие для студентов-экономистов, трудности освоения языка специальности, китайские студенты, визуализация, коммуникация**

Как известно, преподавание РКИ должно строиться на принципах коммуникативной направленности, мотивированности и проблемности обучения. Если обучающийся чётко осознаёт конечную цель образовательной деятельности, заинтересован в её достижении и стремится овладеть русским языком, чтобы быть успешным во всех видах речевой деятельности, процесс обучения будет эффективен. В связи с этим процесс обучения должен осуществляться с учетом специфики целевой аудитории, особое внимание при этом следует уделять специфике учебного поведения и отличительным чертам когнитивной деятельности соответствующего контингента как одним из важнейших аспектов в процессе обучения.

Латеральный профиль китайских студентов характеризуется высокой развитостью визуального и аудиального каналов восприятия. Как следствие при чтении, постоянно требуется соотнесение визуальной и аудиальной информации. При говорении доминирует аудиальный канал, при письме – визуальный и кинестетический [1]. В результате визуальные образы подачи информации (картинки, схемы, таблицы) воспринимаются лучше, чем текстовые или исключительно звуковые. Студенты данного профиля быстрее выполняют работу по заполнению таблиц, поиску информации в тексте и очень внимательно относятся к деталям, причиной чего является иероглифический культурный тип с его наглядно-образным мышлением [2]. Также в силу указанной особенности мышления китайским студентам присуща целостная холистическая стратегия обработки информации. При этом отмечается медленное формирование речевых навыков. Большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков: они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации [2]. К тому же сама система образования нацелена на сдачу тестов и подготовку к вступительному экзамену в вузы. Соответственно, школа воспринимается как место, где даются готовые знания и схемы; учитель решает за ученика, что важно, а что – нет; знания зазубриваются наизусть без анализа; школьникам почти не предоставляется возможность использовать личную инициативу [3].

Результатом сочетания этих факторов являются учебные **стратегии и модели обучения**, характерные для китайских студентов:

– предпочтение пассивных методов обучения активным;

– склонность копировать готовые решения (действовать по алгоритму / шаблону);

– закрытость в общении (редкое участие в дискуссиях, отсутствие вопросов, отсутствие индикаторов понимания или непонимания учебного материала);

– обучение рассматривается как аккумулирование знаний, а не их конструирование и использование в непосредственном опыте;

– отсутствие навыков прогнозирования содержания текста по названию, ключевым словам, началу предложения;

– стратегия заучивания текстов и опора на натренированную память;

– рациональность и прагматизм;

– зависимость от внешнего руководства (помощь администрации или куратора);

– в письменной речи, например, «при написании эссе, китайские студенты лишь воспроизводят опубликованную литературу без ее критического анализа или обдумывания» [4, с.263];

– современного китайского учащегося нельзя отнести к интровертивной или экстравертивной языковой личности, так как он достаточно проактивен [5] и быстро адаптируется в среде изучаемого языка.

Кроме всего сказанного, не следует забывать, что современные китайские студенты являются представителями «клипового мышления», особенностями которого выступают фрагментарность и поверхностность восприятия информации. Познание мира посредством электронных средств коммуникации трансформирует сам когнитивный процесс: важнейшие мыслительные операции, такие как сравнение, обобщение, анализ, плохо сформированы. Как результат, линейные, объёмные тексты плохо воспринимаются, концентрация внимания снижается, возникают сложности с хранением, переработкой и воспроизведением информации. В то же время, как отмечают исследователи, «современные учащиеся хорошо справляются с учебным материалом, представленным в виде презентаций, снабженных рисунками, схемами, таблицами, фотографиями, скетчноутингом, видеорядом и пр.» [2, с. 366].

Все перечисленные выше психологические, культурные и когнитивные особенности китайских учащихся приводят к появлению ряда трудностей при изучении русского языка. Можно выделить следующие группы трудностей:

– грамматические (трудности запоминания падежной системы, видов глагола, правил склонений существительных, прилагательных и местоимений);

– лексические (трудности понимания синонимов и антонимов, использование устойчивых словосочетаний, неточное словоупотребление);

– морфологические (неточное понимание русской речи и текста, неумение анализировать текст, выражать своё мнение);

– лингвострановедческие (незнание речевого этикета, неумение адекватно реагировать на реплики собеседника, плохое знание культуры);

– психологические (неумение определять коммуникативные интенции говорящего, неуверенность в себе, боязнь совершить ошибку по причине страха «потерять лицо»).

В связи со всем вышесказанным возникает естественный вопрос: насколько учебники, используемые в китайской аудитории, отвечают специфике данного контингента.

В настоящем исследовании в качестве объекта анализа выступает ряд учебников, применяемых при обучении языку специальности по экономическому профилю.

Целью настоящей статьи является попытка проследить степень соответствия современных учебников по языку специальности (экономика) в сфере РКИ психологическим, культурным и когнитивным особенностям китайских студентов, их стратегиям обучения, а также эффективность данных учебных пособий в снятии трудностей обучения в китайской аудитории.

Задачи исследования сводятся к:

– рассмотрению ряда учебных пособий по языку специальности в экономической сфере с точки зрения представленных в них заданий и характера структуры пособия;

– установлению моментов, отвечающих и не отвечающих когнитивным, культурным и психологическим особенностям китайской аудитории;

– выявлению недостающих типов заданий, направленных на использование «сильных сторон» стратегии обучения китайских учащихся и к сглаживанию трудностей обучающего процесса.

Практическая значимость исследования видится в выявлении недочётов в используемых пособиях по изучению языка специальности с точки зрения их соответствия / несоответствия особенностям китайских учащихся как целевой аудитории и разработке необходимых дополнительных типов упражнений, нацеленных на повышение эффективности и продуктивности учебного процесса. Кроме того, в статье предложены дополнительные типы заданий, которые позволят расширить коммуникативные возможности китайских учащихся.

Гипотеза исследования: пособия по языку специальности для китайских студентов-экономистов по направлению РКИ, содержащие адаптированные аутентичные тексты и сопровождающиеся коммуникативно-направленными предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями, лексико-грам-

матическими заданиями и применением технологий визуализации, основанных на культурной специфике данной целевой аудитории, способствуют достижению более высокого уровня овладения коммуникативными знаниями (навыками) и знаниями в области языка специальности.

Первый учебник, к которому мы обратимся – это учебное пособие Е.А. Филатовой для иностранных учащихся первого курса экономических вузов и факультетов России «Русский язык для экономистов» [6].

Пособие адресовано иностранным учащимся, приступающим к обучению в экономических вузах России и владеющим русским языком в объёме I сертификационного уровня. Основная цель пособия, как отмечается в предисловии, – это формирование у студентов коммуникативной компетенции, достаточной для адекватного профессионального общения в учебно-научной сфере их деятельности. Однако при рассмотрении учебника обращает на себя внимание его грамматическая направленность и текстоцентричность. В силу направленности на работу с текстом в качестве основной задачи выступает развитие таких важных способностей для чтения, как зрительная память, прогнозирование, наблюдательность, внимание, логическое мышление, которые, как мы помним, слабо или недостаточно развиты у китайских учащихся, в результате чего требуется особое внимание к развитию именно этих способностей, что как раз практически отсутствует в данном пособии.

Каждая тема по структуре состоит из блоков, с одной стороны, соответствующих различным аспектам обучения языку и отражающих разные виды речевой деятельности (лексика / грамматика, чтение и анализ текста, составление плана текста, обсуждение темы и прослушивание лекции по теме), а с другой – представляющих собой предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

В первом блоке (“Лексика. Грамматика”) в основном реализованы лексические и грамматические упражнения, отражающие грамматические конструкции и лексику, характерные для научного стиля речи, особенно в учебниках по экономической теории, а также направленные на снятие лексико-грамматических трудностей при чтении текста, на пополнение лексического запаса студентов и в конечном счёте на подготовку учащихся к восприятию научного текста в целом.

В качестве таковых можно выделить:

– задания на построение фраз по указанной модели;

– перефразирование с использованием изучаемой грамматической конструкции;

– задание на словообразование по указанной модели;

– задание на подстановку.

Данные типы заданий основаны как раз на специфических чертах модели обучения китайских учащихся (действие по алгоритму / шаблону), но не развивают недостающих способностей.

Присутствуют задания, тренирующие грамматическую догадку (вывод правила на базе примеров), но данный тип задания оказывается весьма сложным для китайских учащихся в силу неразвитости навыков конструирования знаний. В качестве притекстовых заданий в пособии реализованы следующие:

– замена слов синонимами;

– ответы на вопросы;

– составление плана и соотнесение пунктов плана с частями текста;

– задания на правильность информации («правда – неправда»);

– заполнение таблицы на основе информации из текста.

Данные задания входят в блок «Работа над текстом». Послетекстовые задания, представленные в блоке «Анализируем структуру текста», сводятся к развитию умений участвовать в беседе на изучаемую тему на базе представленных в тексте моделей.

В последний блок («Лекция: слушаем, анализируем, пишем») входят задания на подготовку к прослушиванию лекции по изучаемой теме, направленные на развитие навыков аудирования, само прослушивание и работа с прослушанным материалом. Работа с лекционным материалом строится по следующему плану:

– определение темы прослушиваемых фрагментов лекции (начало и конец лекции);

– запись плана лекции с помощью преподавателя;

– запись ключевых слов и словосочетаний с объяснениями преподавателя, прослушивание и повторение словосочетаний и предложений, запись их в тетрадь;

– запись вопросов, на которые необходимо будет ответить после прослушивания текста;

– задания на правильность информации («правда – неправда»);

– ответы на звучащие вопросы.

В целом учебное пособие ориентировано на отработку всех видов речевой деятельности, в нём учтены такие психологические и культурные особенности китайских учащихся, как:

– стремление копировать готовые решения (действие по шаблону или алгоритму);

– закрытость в общении;

– предпочтение пассивных методов обучения активным;

– рациональность и прагматизм;

– зависимость от руководства (опора на объяснения преподавателя).

При этом в пособии не представлены задания, способные активизировать «сильные стороны» китайских учащихся, а также задания, развивающие недостающие навыки и умения.

В учебнике отсутствуют:

– самостоятельные виды работы, стимулирующие личностные достижения (работа в командах, в парах/тройках, подготовка презентаций, обсуждение, дискутирование);

– коммуникативные задания без опоры на модель (создание речевых ситуаций, стимулирующих учащихся развивать свои коммуникативные навыки, работа с конструкциями, выражающими различные интенции);

– работа с текстами, содержащими вербальные и невербальные коды восприятия информации (аутентичные тексты в формате инфографики с невербальным компонентом в виде таблиц, графиков, фотографий, иллюстраций);

– использование полисенсорных источников информации (аутентичные видеотексты с текстовым рядом).

Таким образом, рассмотрев пособие Е.А. Филатовой «Русский язык для экономистов», можно заключить, что в нём недостаточно реализован коммуникативный принцип обучения, что является значительным упущением, поскольку развитие коммуникативной компетенции китайских учащихся является одной из первостепенных задач в силу её релевантности как основного результата обучения РКИ, а также её отсутствия в китайской методике.

Еще одним пособием, рассмотренным в контексте задач данного исследования, является учебное пособие Е.А. Дворкиной «Экономическая теория: учебное пособие по языку специальности» [7].

Пособие предназначено для студентов-иностранцев экономических специальностей, которые владеют русским языком на первом сертификационном уровне. В пособии представлены аутентичные тексты из учебников экономической теории. Цель пособия – «снять языковые трудности при овладении и спецификой научного стиля в целом, и особенностями подъязыков экономических дисциплин» [7, с. 5]. Материалы пособия подобраны для решения задач формирования как языковой, так и предметной компетенции. Пособие дополнено мультимедийным приложением, направленным на обучение навыкам аудирования профессиональной речи.

В пособии представлено 4 раздела, каждый из которых делится на темы. Темы, в свою очередь, состоят из нескольких блоков. Блоки основываются на методике работы с текстом, т. е. делятся на предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Кроме того, в конце каждого блока представлены задания на проверку понимания усвоения информации текста.

Каждая тема в пособии начинается с введения лексических единиц, работа с которыми предполагает перевод на родной язык. Далее следуют задания на закрепление новых слов и выражений, актуализацию и закрепление грамматических навыков, формирование представления о некоторых синтаксических моделях. В других уроках одной темы предтекстовые задания в основном направлены на работу с грамматическими конструкциями, часто представленными в виде систематизирующих таблиц. Предтекстовые задания включают следующие варианты:

– подбор синонимов;

– построение слов и фраз по модели;

– образование словосочетаний;

– работа с грамматическими таблицами;

– использование правильной грамматической формы в контексте;

– задания на подстановку;

– дополнение предложений.

Представленные лексические задания можно назвать достаточно эффективными, так как они предполагают работу с синонимами, а также усвоение значения слов через морфологический анализ и словообразование. Задания, направленные на работу с грамматическими конструкциями, основаны на характерных для китайской модели обучения принципах: действия по шаблону, модели. Однако можно отметить и недостаток заданий, направленных на развитие речевых навыков, которые часто в недостаточной мере сформированы у китайских учащихся.

Таким образом, предтекстовые задания предполагают работу с лексикой и грамматикой, не включают вопросов на рассуждение или обращение к собственному опыту учащихся, но некоторые из них имеют важную для китайской аудитории направленность на развитие языковой догадки посредством расширения синонимических рядов и работу со структурой слова.

Притекстовые задания малочисленны, они представляют собой ответ на вопрос к тексту, выбор наиболее подходящего к тексту заголовка или формулирование собственного, определение темы.

Послетекстовые задания (в большинстве случаев) предполагают проверку понимания текста через ответы на вопросы, а также пересказ текста с помощью этих вопросов или собственного плана текста. Иногда встречаются задания, связанные с интрепретацией прочитанных текстов и созданием собственных, например, для анализа приложенных схем и графиков и обращения к экономическим реалиям страны учащегося. Однако такие задания не носят системного характера и, на наш взгляд, представлены не в достаточной степени, кроме того, некоторые из них содержат неактивные ссылки на интернет-ресурсы.

В конце каждой темы дается блок итоговых заданий, включающих ответы на вопросы в формате «истина – ложь», выбор правильного ответа из предложенных или работу по заполнению / комментированию схем.

В пособии представлены также контрольные задания и упражнения по каждому разделу, которые имеют лексико-грамматический характер.

В целом можно заключить, что пособие ориентировано на такие привычные для китайских учащихся виды работ, как:

– склонность копировать готовые решения (работа по образцу, шаблону);
– использование перевода;
– опора на текст как источник информации;
– зависимость от внешнего руководства;
– отсутствие навыков прогнозировать содержание текста, по ключевым словам, названию, по первому предложению;
– закрытость в общении.

Стоит отметить, что пособие включает ряд заданий, способствующих развитию недостающих навыков и умений у китайских учащихся: работа с синонимами, определение значения слов по анализу словообразовательных моделей, выделение ключевой информации в тексте. Вместе с тем в учебнике отсутствуют важные, на наш взгляд, типы заданий, направленные на формирование недостающих навыков и умений, а также задания, актуальные для современного учащегося:

– самостоятельные и интерактивные виды работ (работа в группах, выражение собственной точки зрения, участие в дискуссиях);
– работа с полисенсорными источниками информации (аутентичные видеотексты с текстовым рядом);
– работа с текстами, содержащими вербальные и невербальные коды восприятия информации (аутентичные тексты в формате инфографики, включающие схемы, таблицы, графики, фотографии);
– задания, предполагающие обращение к личному опыту/знаниям учащихся (вопросы, предваряющие чтение текста, которые направлены на развитие навыков прогнозирования);
– самостоятельный анализ материала, подготовка на его основе презентаций, включающих конкретные примеры (кейсы) без опоры на текст / заполнение текстовых лакун.

В целом стоит отметить, что в пособии слабо реализован коммуникативный принцип обучения, а также отсутствует ряд важных для формирования недостающих умений и навыков типов заданий, которые способствовали бы снятию трудностей, постоянно возникающих при работе в китайской аудитории.

В рамках проведенного исследования также было рассмотрено учебное пособие «Русский язык для экономистов: готовимся к профессиональной деятельности», авторы Л.П. Клобукова, Л.А. Нестерская, Л.Н. Норейко, А.А. Воронкова, Н.Е. Правдина [8]. Данное учебное пособие рассчитано на уровень В2, по нему занимаются студенты старших курсов, магистры и аспиранты.

Как видно из самого названия, учебное пособие ориентировано на профессиональную сферу речевой деятельности. К учебной сфере авторы пособия относят решение таких коммуникативных задач, которые стоят перед слушателем лекции, участником семинара, составителем реферата, а к профессиональной сфере общения – речевое поведение реального сотрудника компании, субъекта в сфере бизнеса. Особое внимание уделено развитию навыков профессионального общения в ситуациях, которые требуют от обучаемых принятия самостоятельного решения или создания экономического проекта, обоснования принятых решений, а также достижения согласия в ходе коллективного обсуждения поставленной проблемы.

Авторы попытались реализовать комплексный подход к обучению речевой деятельности – от рецептивных к репродуктивным и продуктивным видам речевой деятельности, а также к их комбинациям. Объектом анализа в пособии являются материалы, существующие как в устной, так и в письменной форме. Например, материалы российских периодических журналов, касающихся экономики и бизнеса, примеров устного общения в профессиональной и деловой сфере.

Каждая изучаемая тема делится на несколько разделов. В первом разделе основной методической единицей является информационный текст, предназначенный для анализа и смысловой обработки, также представлены основные грамматические конструкции, ключевые понятия и термины, даны примеры их употребления. Уже в первом разделе есть задания, связанные с учебной сферой деятельности, например, составление реферата-обзора по нескольким статьям, а также задания коммуникативной направленности: выразить и аргументировать свою точку зрения по поводу приведенных утверждений, подготовить сообщение на одну из предложенных тем, закончить предложенный диалог, выступив в роли одного из собеседников.

В следующих разделах перед учащимися ставится реальная коммуникативная задача, например: провести собственное совещание и обсудить с коллегами вопрос о наиболее выгодных отраслях экономики России для вложения капитала (пример совещания дается), проанализировать предложенный в тексте бизнес-план и обсудить его эффективность в группе, сформулировать собственную бизнес-идею, провести совещание топ-менеджеров компании и т. п.

Подобные коммуникативные задания носят творческий характер и не могут быть созданы по какой-то определенной модели, следовательно, они могут вызвать определенные трудности у китайских студентов, что надо учитывать при создании национально ориентированного пособия.

На наш взгляд, сложность данных заданий сводится к отсутствию более точных инструкций, без которых китайским учащимся сложно понять механизм их выполнения. При выполнении заданий, где студенты создают полилог, преподаватель должен сыграть роль ведущего совещания: начать совещание, представить эксперта, а студенты, в свою очередь, обязаны заранее распределить роли и продумать содержание полилога, выписать ключевые слова. Все эти нюансы необходимо отразить в самом задании.

В целом можно сделать вывод, что данное пособие, действительно, имеет коммуникативную направленность, но работать по нему китайским учащимся будет сложно. В пособиях, ориентированных на китайских учащихся, для передачи информации лучше использовать различные таблицы, схемы, диаграммы, цветные картинки, иллюстрации, которые позволят лучше визуализировать передаваемую информацию. Такие же методы визуализации можно использовать при формулировке и описании заданий.

Рассмотрим теперь основные сложности адаптации учебников по экономике к конкретной целевой аудитории (в данном случае речь идет о китайских студентах).

Материалы пособия должны быть построены на основе взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности с последующим выходом в профессиональную коммуникацию: чтение, говорение, аудирование (просмотр видеосюжетов).

Анализ пособий по русскому языку как иностранному в сфере профессионального общения с точки зрения целевой аудитории показал, что не каждый учебник подходит для обучения китайских учащихся. Если говорить об актуальных инструментах для моделирования современного пособия, рассчитанного на китайского студента, то необходимо обратиться к такому компоненту учебника, как визуализация. Не секрет, что при обучении письму китайским учащимся необходимо запоминать иероглифы, что приучает их мыслить конкретно символически и способствует развитию зрительного и зрительно-двигательного типа памяти. Следовательно, в учебнике, ориентированном на китайских учащихся, должна присутствовать графическая и предметная наглядность. Например, информация в учебнике может быть визуализирована в виде блок-схем или интеллектуальных карт, которые студенты также могут создавать самостоятельно, а затем с опорой на данную схему пересказывать прочитанный текст.

Современные студенты обладают клиповым мышлением: тексты учебника необходимо снабжать иллюстрациями, схемами, диаграммами, картинками, чтобы упростить и ускорить восприятие информации студентами. Большинство пособий по языку специальности включают тексты большого объема, на которые необходимо тратить много времени, чтобы перевести и понять содержание. Студенты используют для перевода подобных текстов специальные программы, которые переводят текст целиком. В результате они получают текст на родном языке, минуя все стадии чтения и понимания текста, без которых невозможно изучение иностранного языка. Возможно, при подаче текстового материала лучше избегать огромных текстов. Можно разбить текст на небольшие фрагменты, сопровождая их визуальной информацией, использовать рубрикацию, графику.

Рассмотрим основные типы заданий, которые можно предложить для работы с текстами.

Предтекстовые задания направлены на активизацию знаний студентов, необходимых для первого чтения и восприятия текста, а также снять определенные трудности, которые могут возникнуть в процессе чтения текста.

Традиционно на предтекстовом этапе осуществляется работа с лексикой, связанная как с введением новых лексических единиц, так и с актуализацией уже усвоенных. Как отмечалось выше, на современном этапе обучения в связи с развитием технологий, позволяющих учащимся делать автоматический перевод текста или отдельных слов в тексте, мотивация к запоминанию новых слов находится на низком уровне. Для повышения эффективности работы введение новых лексических единиц можно сопровождать следующими типами заданий на определение значения слов: найдите слова в словаре (например, в онлайн-версии «Большого русско-китайского словаря», БКРС), сходные с лексемами родного языка, постарайтесь понять их с помощью синонимов, антонимов или посредством контекста, языковой догадки на базе словообразовательного анализа слова (например, многоуровневого, взаимодействия). При выполнении заданий данного вида важно по возможности ограничить (или полностью исключить) использование телефона, что поможет эффективной семантизации новой лексики. В процессе работы с текстами можно предложить учащимся составить собственный русско-китайский словарь.

На данном этапе работы с текстом целесообразно также обратиться к формированию и актуализации грамматических навыков. Довольно распространенным типом заданий являются задания, направленные на работу с грамматическими конструкциями по шаблону, модели, что соответствует характерным для китайской аудитории принципам обучения. Дополнительно следует включать предтекстовые задания на прогнозирование (завершение высказываний без образца).

Кроме того, уже на предтекстовом этапе имеет смысл включать задания на развитие коммуникативных навыков обучаемых (подобные задания часто предполагают работу в парах). На данном этапе это может быть достигнуто через

обращение к личному опыту / знаниям учащихся. Это позволит, с одной стороны, сформировать интерес к чтению текста, а с другой – облегчить его восприятие. Примером таких заданий могут являться задания, предполагающие ответы на вопросы друг друга, такие как:

Студент 1. Я знаю разные типы денежных средств, например, наличные, безналичные. А какие типы денежных средств знаете вы?

Студент 2. Электронные, пластиковые, золотые, серебряные.

Следующий тип заданий – притекстовые, цель которых – сделать чтение текста целенаправленным, выработать у студентов умение ориентироваться в тексте. Притекстовые задания даны перед чтением текста, они активизируют «внимание, оперативную память, механизмы вероятностного прогнозирования и осмысления» [9, с. 174], определенные мыслительные процессы в процессе чтения.

Притекстовые задания направлены на прогнозирование содержания текста по его названию, ключевым словам, начальным предложениям. Подобные задания обычно вызывают трудности у китайских студентов, поскольку система образования в Китае не формирует подобных навыков у обучающихся. Приведем основные типы притекстовых заданий: найти ответ на вопрос по конкретному фрагменту текста, посмотреть выделенные в тексте ключевые слова (как вариант название текста, подзаголовок) и сказать, о чем будет идти речь в тексте, за определенное время просмотреть текст и найти ответ на поставленный вопрос; найти в тексте выделенные курсивом термины и дополнить таблицу. Эффективен вариант работы с подзаголовками текста, когда требуется соотнести подзаголовки, вынесенные в отдельную рубрику, и соответствующие им фрагменты текста (как вариант соотнести подзаголовок и картинку). Использование предварительных вопросов меняет качество чтения, регулирует мыслительный процесс. Самыми сложными вопросами в китайской аудитории оказываются нестандартные вопросы, которые не имеют прямого ответа в тексте.

Обратимся теперь к послетекстовым заданиям. Прежде всего, необходимо отметить, что послетекстовые упражнения должны быть направлены как на содержание, так и на проблематику прочитанного текста.

В качестве основных приёмов могут быть использованы такие, как:

– самостоятельное составление вопросов к тексту;

– работа «по цепочке», когда студенты задают вопросы друг другу, используя предложенную лексику, и отвечают на них;

– выделение основных тем текста (если данный тип работы вызывает трудности, то на первом этапе его можно проводить с помощью преподавателя);

– пересказ текста по опорным словам;

– интерактивные типы заданий (презентации, дискуссии, ролевые игры, кейсы и т. д.);

– приём «снежный ком», когда на предложенную (изученную) тему в качестве закрепления предлагается записать и назвать все выученные слова.

По количеству участвующих послетекстовые задания можно разделить на индивидуальные и групповые (от 2-х и более человек).

К индивидуальным можно отнести задания типа:

– задания на выражение собственной точки зрения о поставленной в тексте проблеме;

– задание на нахождение соответствий между частями предложений (по тексту);

– задание на нахождение определений в тексте, которые необходимо найти, выписать, выучить, потом рассказать;

– задание на активизацию дополнительной информации из только что прочитанных текстов (например, закончить предложения по памяти);

– задание на поиск синонимов или антонимов в тексте (приводится список слов, к которым необходимо найти в тексте синонимы или антонимы, либо соотнести близкие по смыслу слова).

В качестве групповых заданий можно рассматривать такие как:

1. Участие в дискуссии (студентам необходимо обозначить проблему, назвать пути решения, приёмы, привести примеры подобных ситуаций в Китае и России, выявить недостатки, ошибки и т. п. Эта работа может быть предложена как домашнее задание (проект).

2. Групповой анализ материала, подготовка на его основе презентаций, включающих конкретные примеры (кейсы) без опоры на текст.

3. Задание «Что Вы будете делать, если…» (данное задание можно предложить как каждому отдельному студенту, так и использовать приём «по цепочке», в таком случае будут задействованы все учащиеся в группе).

В связи с групповыми типами заданий необходимо отметить, что они более подходят для психологического типа китайских студентов, поскольку в группе им легче преодолеть психологический барьер в процессе коммуникации.

В случае профессиональной сферы общения такие компоненты коммуникативной компетенции, как речевая, языковая и предметная, становятся особо актуальными. Формирование речевого компонента коммуникативной компетенции учащихся предполагает развитие навыков и умений обработки информации в области устной и письменной речи. При этом особое внимание важно уделять развитию навыков профессионального общения там, где требуется самостоятельно принимать решения, разрабатывать собственный проект, а также обосновывать принятые решения. Поэтому указанные выше виды работы весьма эффективны и продуктивны.

Еще один тип послетекстовых заданий – это моделирование текста путём составления схемы с целью дальнейшего пересказа текста с опорой на составленную схему.

Студентам предлагается нарисовать блок-схему по прочитанному тексту либо дополнить пропуски в частично заполненной блок-схеме, после чего студенты должны пересказать прочитанный текст без подготовки с опорой на нарисованную блок-схему. Известно, что китайские студенты не обладают навыками компрессии текста, им легче наизусть запомнить целый текст. В силу данной когнитивной специфики пересказ по блок-схеме позволит учащимся сделать пересказ без заучивания текста, что будет способствовать улучшению их коммуникативных навыков.

Кроме этого, развитию коммуникативной компетенции может помочь такой тип послетекстовой работы, как «соцопрос», также направленный на совместную работу студентов.

После изучения какой-либо релевантной для текста грамматической конструкции и отработки её с помощью таких заданий, как использование правильной грамматической формы в контексте; заданий на подстановку; заданий на трансформацию и т. п., студентам предлагается ряд вопросов, содержащих данную грамматическую конструкцию, которые необходимо обсудить в мини-группах (3–4 человека). Например: конструкция необходимости «нуждаться в чем?». Полученные ответы на поставленные вопросы необходимо представить в виде небольшого текста-резюме в устной форме (индивидуально или всей мини-группой). Остальные учащиеся слушают результаты опросов и выражают своё согласие / несогласие с информацией.

Для данного типа заданий дополнительно вводятся конструкции – «обобщения информации» (*Как показал соцопрос / Как стало видно из опроса*) и конструкции согласия / несогласия (*Совершенно согласен / Я тоже так думаю / У меня такое же мнение; Совсем не согласен / Я так не думаю /У меня другое мнение*).

Анализ учебных пособий, ориентированных на китайских студентов-экономистов, показал, что большинство из них содержит сложные аутентичные тексты, вызывающие трудности понимания и восприятия. Кроме того, упражнения, представленные в пособиях, достаточно однообразны: они предлагают ответить на вопросы к тексту, но не выводят учащихся на коммуникацию, не стимулируют их к созданию своего мнения, обсуждению или дискурсу.

Теория обучения РКИ китайских учащихся в целом требует особого подхода в связи со спецификой языка и культуры, с системой обучения, социальной адаптацией и учётом индивидуальных особенностей. На фонетическом и лексическом уровнях для китайских студентов важно многократное повторение звуков, слов, фраз, так как они склонны к аудиальному восприятию информации.

Грамматический строй русского и китайского языков абсолютно различен, в связи с этим важной составляющей процесса обучения является доступная подача грамматического материала, включающая в себя адаптированные тексты и грамотно подобранные притекстовые, предтекстовые и послетекстовые задания, ориентированные на понимание темы большинством учащихся. После изучения темы у студента должно быть чувство, что он не только узнал что-то полезное, но может это активно использовать в речи. Составление индивидуального словаря в данном случае может способствовать достижению конвенциональности в процессе общения.

Важно отметить, что методы и приёмы, используемые в учебных пособиях, должны быть ориентированы на коммуникативное взаимодействие «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – ученики». При этом необходимо учитывать культурные различия и социальные особенности данного контингента учащихся, их склонность к письменным видам работ, замкнутость и присутствие психологического барьера перед активной коммуникацией. Эффективным приёмом, на наш взгляд, является применение сравнительного и ассоциативного приёмов: экономические проблемы, изучаемые студентами, с большим успехом воспринимаются в том случае, если они рассматриваются на примере ситуации в Китае или с позиции сравнения российской и мировой экономических моделей. Использование ассоциативного и наглядного приёмов также способствует активизации внимания китайских студентов и увеличению словарного запаса. Учебные пособия, ориентированные на китайскую аудиторию, должны включать в себя:

1. Упражнения, способствующие успешному овладению навыками устной речи и мотивирующие студентов на ведение диалогов, рассуждений, составление выводов, проведение анализа одного или нескольких текстов или ситуаций. Например, обсуждение экономических проблем и процессов на примере ситуации в Китае, а также сопоставление результатов, последствий тех или иных решений и приёмов, используемых Россией и Китаем в вопросах экономического развития. Именно использование примеров, относящихся к китайской экономике, культуре, быту должно стать интегральной составляющей процесса обучения китайских студентов устной речи и последовательно реализовываться во всех аспектах этого процесса: в речевом поведении преподавателя, в отборе дидактического материала, текстов в типологии предложенных заданий.

2. Комплексный подход при подаче материала, предполагающий использование сознательного, аудиовизуального, сопоставительного, познавательного методов (составление заданий с использованием конструкции для

выражения различных интенций (причина, согласие…), который предлагает студентам объяснить причины возникновения того или иного экономического явления или его последствий, составление заданий «Что посоветуете», в которых студентам предложено дать совет по исправлению, улучшению экономической ситуации в регионе с учётом тех или иных особенностей (страны, географического положения, международной ситуации, событий на мировом рынке и т. п.).

3. Наглядный материал по изучаемой теме (картинки, схемы, графики), который желательно дополнить блоком специально подобранной лексики по выбранной теме. Картинки могут иметь названия, содержащие как одно слово, так и словосочетания, фразы.

4. Грамматический материал, объясняющий студентам способы выражения субъектно-предикатных отношений в предложении.

Использование в процессе преподавания РКИ принципов коммуникативной направленности, мотивированности и проблемности обучения, понимание специфики целевой аудитории и отличительных черт когнитивной деятельности соответствующего контингента являются важнейшими аспектами при создании учебных пособий.

Библиографический список

1. Руженцева Н.Б. Психологический подход в методике преподавания РКИ для носителей китайского языка. *Педагогическое образование в России*. 2020; № 4.
2. Шмалько-Затинацкая С.А. Инфографика как способ обучения говорению на русском языке учащихся Азиато-Тихоокеанского региона. *Theory and methods of teaching.* Pedagogical Journal. 2021; № 11.
3. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобильски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов. *Современные проблемы науки и образования.* 2013; № 2.
4. Gieve S., Clark R. 'The Chinese approach to learning': Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme. *System*. 2005; № 33 (2): 261–276.
5. Мухаммад Л.П. *Описательный дискурс китайских студентов в аспекте обучения русскому языку.* Москва, 2014.
6. Филатова Е.А. *Русский язык для экономистов – I:* учебное пособие для иностранных учащихся первого курса экономических вузов и факультетов России. Москва: Русский язык. Курсы (РЯ), 2007.
7. Дворкина Е.А. *Экономическая теория:* учебное пособие по языку специальности. Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.
8. Клобукова Л.П., Нестерская Л.А., Норейко Л.Н. и др. *Русский язык для экономистов: готовимся к профессиональной деятельности:* учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. Москва: Русский язык. Курсы, 2019.
9. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2006.

References

1. Ruzhenceva N.B. Psihologicheskij podhod v metodike prepodavaniya RKI dlya nositelej kitajskogo yazyka. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2020; № 4.
2. Shmal'ko-Zatinackaya S.A. Infografika kak sposob obucheniya govoreniyu na russkom yazyke uchaschihsya Aziato-Tihookeanskogo regiona. *Theory and methods of teaching.* Pedagogical Journal. 2021; № 11.
3. Kosheleva E.Yu., Pak I.Ya., Chernobil'ski `E. `Etnopsihologicheskie osobennosti modeli obucheniya kitajskih studentov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 2.
4. Gieve S., Clark R. 'The Chinese approach to learning': Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme. *System*. 2005; № 33 (2): 261-276.
5. Muhammad L.P. *Opisatel'nyj diskurs kitajskih studentov v aspekte obucheniya russkomu yazyku.* Moskva, 2014.
6. Filatova E.A. *Russkij yazyk dlya `ekonomistov – I:* uchebnoe posobie dlya inostrannyh uchaschihsya pervogo kursa `ekonomicheskih vuzov i fakul'tetov Rossii. Moskva: Russkij yazyk. Kursy (RYa), 2007.
7. Dvorkina E.A. *`Ekonomicheskaya teoriya:* uchebnoe posobie po yazyku special'nosti. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2012.
8. Klobukova L.P., Nesterskaya L.A., Norejko L.N. i dr. *Russkij yazyk dlya `ekonomistov: gotovimsya k professional'noj deyatel'nosti:* uchebnoe posobie dlya inostrancev, izuchayuschih russkij yazyk. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2019.
9. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na `etape predvuzovskoj podgotovki.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2006.

Статья поступила в редакцию 13.04.23

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-231-233

Ashtiani Majdabadi Kohneh Narges, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, West Tehran Branch of Islamic Azad University (Tehran, Iran), E-mail: ashtianinarges60@gmail.com*

SPEECH ETIQUETTE IN RUSSIAN AND PERSIAN LINGUISTIC CULTURES (WITH REFERENCE TO CONDOLENCES). The article studies speech etiquette, a set of typical statements, fixed by national cultural traditions, in Russian and Persian linguistic cultures on the example of condolences. The relevance of the study is due to the interest in problems of interlingual communication, as well as the low awareness of Iranian students with Russian speech etiquette and a system of stable communicative formulas, which include phrases used when expressing condolences and sympathy, which makes communication between the two cultures difficult. In this article, the researcher points out the means of expressing condolences in the speech etiquette of Russians and Iranians and offers exercises on the topic "Condolence, Consolation" in Russian classes for Iranian students to develop skills in using these expressions in speech.

Key words: **speech etiquette, condolences, Russian language, Persian language, communication**

Аштиани Маджабади Кохнех Наргес, *канд. филол. наук, ст. преп., Западно-Тегеранское отделение Исламского университета «Азад», г. Тегеран, E-mail: ashtianinarges60@gmail.com*

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В РУССКОЙ И ПЕРСИДСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ СОБОЛЕЗНОВАНИЯ)

Статья посвящена речевому этикету, совокупности типовых высказываний, закрепленных национально-культурными традициями, в русской и персидской лингвокультурах на примере соболезнования. Актуальность исследования обусловлена интересом к проблемам межъязыкового общения, а также малой осведомленностью иранских студентов с русским речевым этикетом и системой устойчивых коммуникативных формул, к которым относятся фразы, использующиеся при выражении соболезнования и сочувствия, что затрудняет коммуникацию между двумя культурами. В этой статье постараемся указать на средства выражения соболезнования в речевом этикете русских и иранцев и предложить упражнения по теме "Соболезнование, утешение" на занятиях РКИ в иранской аудитории для выработки у иранских учащихся навыков употребления этих выражений в своей речи.

Ключевые слова: **речевой этикет, соболезнование, русский язык, персидский язык, общение**

Цель исследования – познакомить иранских студентов с понятием речевого этикета как системы правил поведения, реализующейся в виде устойчивых формул и выражений, применяемых в ситуации соболезнования. Объектом исследования являются такие формы выражения речевого этикета в русском и персидском языках, как соболезнование и утешение. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать семантику *соболезнования* в русском и персидском языках, выявить наиболее употребляемые формы сочувствия, утешения, соболезнования в обоих языках, уточнить различия в употреблении единиц речевого этикета в ситуации соболезнования в русском языке, а также подобрать упражнения для выработки у иранских учащихся навыков употребления этих выражений в своей речи.

Основными методами исследования являются анализ литературы (с целью детерминации персидского и русского речевого этикета); сопоставление, направленное на выявление сходств и различий русского и персидского речевого этикета. Научная новизна состоит в том, что материал исследования и полученные результаты позволили определить общее и специфичное в вербальном и невербальном поведении русских и иранцев в ситуациях выражения соболезнования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применять определенные фразеологизмы в ираноязычной аудитории и использовать предложенные упражнения в практике преподавания русского речевого этикета в ситуациях, требующих выражения сочувствия или соболезнования, на занятиях по развитию речи и основам культуры России.

Средства выражения соболезнования в речевом этикете русских и иранцев

Язык способен отображать культурно-национальную ментальность каждого народа. Как заметил Л. Леви-Строс, язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов [1, с. 62]. Таким образом, сегодня проблемы межкультурной коммуникации выдвигаются на передний план.

По мнению Л.Н. Чумака, «основные ошибки иностранцев в русской речи повторяются, что обусловливается национальной интерпретацией понятийных категорий, которые связаны с разными языковыми категориями, такими как виды глагола, глаголы движения, сочетаемость глаголов, предложно-падежная система русского языка <…> и предмет нашего исследования – ***русский речевой этикет***» [2, с. 28].

Под речевым этикетом мы понимаем микросистему специфических вербальных единиц, принятых и предписываемых обществом для установления контакта собеседников, поддерживания общения в желательной тональности соответственно правилам речевого поведения [3, с. 2]. Т. Г. Михальчук в своей книге "Русский речевой этикет" выделяет ситуации, требующие выполнения правил речевого этикета: обращение, приветствие, знакомство, приглашение, просьба, совет, согласие и несогласие, извинение, комплимент, пожелание, поздравление, благодарность, утешение, соболезнование, прощание [4, с. 319].

Соболезнование трактуется как письменное послание или устное обращение со словами скорби, сожаления и сочувствия при утрате родственников и друзей.

Согласно А.П. Евгеньевой, соболезнование – это сочувствие горю, беде, страданиям кого-л. [5].

Мухаммад Моин, автор и составитель пятитомного «Толкового словаря персидского языка», определяет слово *соболезнование/ tasliat* следующим образом: «Тешить надеждой, освободить от скорби». Деххода, иранский писатель, учёный и общественный деятель, пишет: «Выражение соболезнования – это советы, нацеленные на устранение печали и скорби из сердца собеседника».

В персидском языке предложения и слова для выражения соболезнования и утешения можно разделить на несколько типов:

– пожелания людям, переживающим потерю, включающие обращение к высшим силам: Khodavand be shoma tavan va sabr tahamole in feghdan ra bedahad. Дай Бог вам сил и терпения пережить такую тяжкую потерю;

– просьба к Богу о прощении умершего: Khodavand biamorzateshan. Пусть Бог простит покойного;

– выражение сочувствия: Сочувствую вашему горю. Скорбим вместе с вами. Hamrahe shoma soogvarim;

– слова и предложения о будущем, ориентированные на будущее: Пусть это будет вашим последним горем. Qame akharetan bashad;

– надежда на хорошее положение умершего после смерти: Behesht jaygahe abadishan bashad. Пусть рай будет его вечной обителью;

– советы по совершению определенных действий для успокоения души умершего: Ba salavat va Fatehei rooheshan ra shad mikonim. Чтением (канонических текстов) «Салават» и «Аль-Фатиха» обрадуем душу покойного;

– слова о разделении скорби: Sharike dard va ghametan hastim. Разделяем ваши боль и горе;

– прямое выражение соболезнования: Tasliat migooyam. Соболезную.

Преподавателю в иранской аудитории необходимо познакомить учащихся с наиболее употребительными формами выражения соболезнования в русском языке: Примите мои глубокие соболезнования. – Maratebe hamdardi amiqe mara bepazirid. Я хотел бы выразить Вам свои соболезнования. – Tasliate khod ra be shoma ebraz midaram. Выражаю самые глубокие соболезнования в связи с ... . – Amiqtarin tasliate qalbi be monasebate … arz minamayam. Мне очень жаль. (Жаль). Очень сожалею. – Besiar Moteaseram. Очень жаль, что так получилось. Az in etefagh besiar moteaserim. – Я сочувствую Вам. Ba shoma hamdardi mikonam. – Мы скорбим вместе с Вами. Hamrahe shoma soogvarim. – Мои соболезнования! Tasliate man ra bepazirid. Соболезную. – Tasliat migooyam. Я Вам искренне соболезную. – Samimane tasliat arz mikonam. Какое несчастье! – Che hadeseye qham angizi! Пусть земля будет пухом! – Shabe avale qhabr baraysh rahat bashad. Ваше горе – мое горе. – Qhame shoma qhame man ast. Я понимаю ваше горе. – Qam va anduhe shoma ra dark mikonam. Разделяем горечь Вашей утраты. – Dar qhame az dast dadane azize shoma sharik hastim.

Утешение в русском и персидском языках часто передается в более или менее устойчивых высказываниях: Крепись, мы рядом. – Ghavi bash, ma kenarat hastim. Самое малое, что я сегодня могу сделать – это чем-то помочь. – Komak be shoma, kamtarin karist ke emrooz mitavanam anjam daham. Рассчитывай на меня. – Rooye man hesab konid.

В персидском языке, как и в русском, глагол *соболезную* (*tasliat migooyam)* является канонической формой, используемой для выражения соболезнования при потере близких.

Речеэтикетные средства общения широко представлены в коммуникативной культуре носителей языка. По мнению М.А. Кронгауза, использование речевого этикета одной культуры по отношению к представителю другой культуры может вызвать непредвиденные негативные последствия [6, с. 163–187].

Анализируя примеры типичных случаев выражения соболезнования представителями русской и персидской культуры и использования при этом речеэтикетных средств, можно указать на следующие совпадения и несовпадения:

В отличие от персидского языка, в русском языке используются номинативные конструкции: *Мои соболезнования. – Maratebe hamdardai (tasliate) ma ra bepazirid.*

Эквивалентом выражения *Вечная память* в персидском языке является *Yadeshan gerami.* В персидском языке можно также использовать глагол желательного наклонения *bad (*глагол в форме 3-лица ед. числа желательного наклонения глагола budan) "*да будет", "пусть будет"* (сокращение от *bovad*) в составе предложения [7, с. 259].

Иранцы наиболее часто для выражения соболезнования и утешения используют цитату из Корана (сура Аль-Бакара, 156-й аят), соответствующую их религиозным убеждениям и призванную облегчить печаль и переживания человека путем освобождения его от личной ответственности за происходящие тяжелые события: «Воистину, мы принадлежим Аллаху и к Нему вернемся» (Hamana ma az khodaim va be suye U baz migardim).

Основные правила речевого этикета в социуме всегда затрагивают нормы общения и поведения, принятые в данной культуре. Всегда существуют правила, которые регламентируют ту или иную ситуацию общения. В некоторых случаях они будут более жесткими, в некоторых – менее.

Перед преподавателем в иранской аудитории стоит задача указать на культурные общности и различия. Ему следует реагировать и исправлять не только ошибки речеэтикетного характера, но и нарушения принятых в определенной социальной среде правил поведения и вежливости [8, с. 313]:

1) и русские, и иранцы, собираясь на похороны или с визитом соболезнования, надевают темное платье или костюм;

2) русские визит соболезнования наносят в течение двух недель, но не в первые дни после похорон. При первом визите слова "смерть", "умер" не употребляются. Вместо этого говорят "ушел", "покинул" [4, с. 222]. При этом в Иране принято, чтобы близкие родственники в первые дни после похорон присутствовали в доме покойного рядом с людьми, пережившими смерть близкого, и утешать их. Готовят еду в этом доме в течение семи дней и угощают тех, кто приехал в дом покойного;

3) допустимо выражение соболезнования с помощью цветов. При этом в иранской аудитории необходимо обратить внимание студентов на ритуальные традиции, в том числе относительно цветов. Так, например, в русской культуре, в отличие от персидской, траурный букет должен состоят из четного количества цветов (четные числа символизируют покой). Иранцы не придают особого значения тому, из какого количества цветов собран букет.

Предлагаемые упражнения по теме "Соболезнование, утешение" на занятиях РКИ в иранской аудитории

Упражнение 1. *Прочитайте фразы. Определите, какие фразы уместны в официальном общении, какие возможны при общении с друзьями и близкими знакомыми.*

Он отмучился. Примите наши искренние соболезнования. Вечная память! Соболезную искренне. Скорбим. Сочувствую твоей боли. Вечный покой ее душе! Помним. Самое малое, что я сегодня могу сделать, – это чем-то помочь. Рассчитывай на меня.

Упражнение 2. *Проанализируйте, какие языковые средства использованы в следующих формах выражения соболезнования.*

Я хотел бы выразить вам свои соболезнования.

Мне хочется принести вам свои соболезнования.

Упражнение 3. *Прочитайте текст. Вместо точек напишите слова соболезнования и сочувствия.*

Дорогой Павел Андреевич!

... в связи с кончиной Вашей супруги, Ирины Владимировна Бахтуры. Я ... уход Ирины Владимировны Бахтуры – личности незаурядной, умной, всем сердцем любившей свою профессию.

... Ваше горе и ... на то, что Вы ... , если приведет случай, и если потребуется моя помощь, готов сделать все от меня зависящее.

С уважением,

Президент фонда "Франко"

И.М. Квашин

Упражнение 4. *Какие слова соболезнования можно использоваться, если вы знали покойного?*

Упражнение 5. *Определите, в каком случае нарушена норма этикета в использовании соболезнования в официальной обстановке.*

1. В эти дни тебе понадобится помощь. Рассчитывай на меня!
2. Скорбим.

3. Разрешите (позвольте) выразить (принести) вам моё искреннее (глубокое) соболезнование.

4. Земля ему пухом.

Упражнение 6. *Какие слова соболезнования вы употребите в следующих ситуациях?*

Ситуация 1. Вас известили о смерти близкого тяжелобольного человека.

Ситуация 2. Вас известили, что человек погиб за родину.

Потребность в речевом акте соболезнования может быть менее распространена в повседневной жизни по сравнению с такими действиями, как просьбы и извинения, но она важна для эффективной социальной коммуникации. Поэтому изучение устойчивых формул и выражений, применяемых в ситуации соболезнования в разных языках, является необходимым шагом в области культурных знаний. Это ведет к диалогу культур, к межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2010.
2. Чумак Л.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Минск, 2009.
3. Формановская Н.И. *Функциональная и категориальная сущность устойчивых формул общения*. Москва, 1979.
4. Михальчук Т.Г. *Русский речевой этикет*. Минск, 2016.
5. *Словарь русского языка*: в 4-х т. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
6. Кронгауз М.А. Русский речевой этикет на рубеже веков. *Russian linguistics*. 2004; Vol. 28, № 2: 163–187.
7. Рубинчик Ю.А. *Грамматика современного персидского языка*. Москва, 2001.
8. Щукин А.Н. *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном*. Москва, 2012.

References

1. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2010.
2. Chumak L.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Minsk, 2009.
3. Formanovskaya N.I. *Funkcional'naya i kategorial'naya suschnost' ustojchivyh formul obscheniya*. Moskva, 1979.
4. Mihal'chuk T.G. *Russkij rechevoj `etiket*. Minsk, 2016.
5. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
6. Krongauz M.A. Russkij rechevoj `etiket na rubezhe vekov. *Russian linguistics*. 2004; Vol. 28, № 2: 163-187.
7. Rubinchik Yu.A. *Grammatika sovremennogo persidskogo yazyka*. Moskva, 2001.
8. Schukin A.N. *Obuchenie rechevomu obscheniyu na russkom yazyke kak inostrannom*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 25.05.23

УДК 373.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-233-236

***Babenko M.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bmg74@mail.ru*
***Khramova T.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: tatyana26@rambler.ru*

FEATURES OF ORGANIZATION OF STUDENTS' SPEECH COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES. The article discusses effective methods of organizing students' speech communication in foreign language classes. The article highlights an urgent need to use collaborative activities for the successful development of foreign language communicative competence in students. Requirements and necessary conditions, which stimulate meaningful and comfortable speech interaction, are described. Results of the survey are presented. They determine the main difficulties that students face in speech communication. Based on the results of the empirical study and on the basis of the obtained data, productive methods of organizing speech communication in foreign language classes are presented and methodological recommendations for their use are given. The researchers emphasize that the given techniques are effective as the communicants are included in the meaningful experience of individual and collective activity.

Key words: **speech communication, collaborative activities, foreign language communicative competence, discussion, role-playing game**

***М.Г. Бабенко**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: bmg74@mail.ru*
***Т.Ю. Храмова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: tatyana261@rambler.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются эффективные приемы организации речевого общения учащихся на уроках иностранного языка. Обосновывается целесообразность использования совместной деятельности школьников для успешного развития иноязычной коммуникативной компетенции. Описываются требования и необходимые условия, стимулирующие содержательное и комфортное речевое взаимодействие. Приводятся результаты опроса учащихся, которые позволили определить основные трудности, возникающие при интеракции. По результатам эмпирического исследования и на основании полученных данных представлены продуктивные приемы организации речевого общения на уроках иностранного языка, даны методические рекомендации по их реализации. Отмечается, что представленные приемы являются результативными, так как участники образовательного процесса включены в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности.

Ключевые слова: **речевое общение, совместная деятельность, иноязычная коммуникативная компетенция, дискуссия, ролевая игра**

Целью обучения иностранному языку является развитие у учащихся умений иноязычной коммуникативной компетенции. Наиболее важной задачей педагога является научить общаться на иностранном языке. На уроках иностранного языка, где отсутствует языковая среда, достичь поставленной цели достаточно непросто. В требованиях государственной итоговой аттестации учащихся по иностранному языку указывается на необходимость развития иноязычной коммуникативной компетенции, а именно – способности осуществлять речевое взаимодействие на иностранном языке.

В ходе анализа итогового экзамена по английскому языку в 2022 году было выявлено, что задание 3 раздела «Говорение», проверяющее умения участвовать в диалоге-интервью, вызвало наибольшие трудности и было выполнено на 66,18%. Процент выполнения задания 4, проверяющего умения связного монологического высказывания с элементами рассуждения на основе заданной темы, оказался также низким (66,05%). К наиболее часто допускаемым ошибкам относятся неумение давать аргументированные ответы на вопросы, содержащиеся в диалоге-интервью, анализировать представленную информацию и четко выражать свои мысли. Следует обратить внимание, что необходимо совершенствовать такие аналитические умения, как рассуждение, сравнение, аргументация собственного мнения в соответствии с целью коммуникации [1].

Таким образом, возникает необходимость поиска эффективных способов организации речевого взаимодействия школьников и действенных путей их реализации. Все вышесказанное подтверждает актуальность данного исследования.

Целью представленного исследования является рассмотрение особенностей организации иноязычного речевого взаимодействия учащихся. Цель определяет постановку следующих задач: изучить существующие теоретические положения по организации речевого общения школьников; представить эффективные приемы его организации на уроках иностранного языка, сформулировать методические рекомендации по их реализации.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных исследователей. В педагогике рассматривается субъект-субъектное взаимодействие (Э.Г. Азимов, И.И. Рыданова и др.). В психологии изучается интерактивное общение (Г.В. Андреева, Б.Ф. Ломов, А.А. Тюков). В методике в рамках личностно ориентированного подхода разрабатываются новые технологии и приёмы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся (Э. Аронсон,

А.Ф. Будько, Е.С. Полат и др.), исследуются стратегии и тактики межличностного взаимодействия (Н.Р. Аниськович, Е.И. Пассов, И.С. Якиманская и др.).

Несмотря на это, многие вопросы, возникающие при организации речевого взаимодействия учащихся, недостаточно изучены, не в полной мере используется потенциал для интеракции учащихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке и теоретическом обосновании модели организации речевого взаимодействия школьников на уроках иностранного языка и в рассмотрении особенностей его реализации на практике.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при организации иноязычного речевого общения, направленного на формирование универсальных учебных действий учащихся.

Согласно Э.Г. Азимову, речевое общение – это коммуникация, направленная на достижение определенной цели; форма взаимодействия субъектов коммуникации, включающая в себя обмен познавательной и оценочной информацией. Выделяются следующие компоненты речевого взаимодействия: ситуация общения, отправитель речи, получатель речи, условия протекания речевого действия и речевое сообщение.

В словаре методических терминов и понятий описаны признаки речевого общения. Представляется необходимым присутствие партнеров по общению, мотива, который побуждает к коммуникации и наличие ситуации общения (учебное общение, имитативно-подражательное общение, аутентичное общение) [2].

При речевом взаимодействии учащихся на занятиях по иностранному языку должен быть выполнен ряд условий. Следует учитывать факторы успешности речевого взаимодействия: эффективные принципы организации речевого взаимодействия, благоприятный климат для установления контакта и доброжелательных взаимоотношений между участниками.

При оптимальной организации речевого общения в группах при наличии свободы выбора коммуникантов и заданий значительно повышается уровень субъектности дидактического взаимодействия, и, как следствие, возрастает познавательный интерес, усиливается мыслительная деятельность, развивается креативное мышление [3].

В.О. Бычкова отмечает, что хорошее владение иностранным языком недостаточно для эффективного речевого взаимодействия, необходимо также уметь соотносить языковые нормы с ситуацией общения, обязательным является и психологический контакт с оппонентом [4].

Также не менее важным для развития речевого взаимодействия выступает условие обучения речевому взаимодействию при изучении иностранного языка. В это понятие входит ориентация педагога на обучение умениям и навыкам, формирование у учащихся сознательного подхода к изучению иностранных языков, а также принятие педагогом роли равного партнера по общению.

Представляется необходимым рассмотреть навыки и умения речевого взаимодействия. По мнению Н.Р. Аниськович, их формирование происходит в несколько этапов. На первом этапе формируется основа, заключающаяся в наблюдении и анализе речевого поведения коммуникантов. Второй этап содержит стратегии и тактические приемы реализации определенных эпизодов коммуникации. Третий этап связан с развитием речевых умений при реальном или приближенном к реальному взаимодействию. При стимулировании речевого общения возникают проблемы, которые являются коммуникативными неудачами [5].

Для того чтобы устранить коммуникативные неудачи, следует использовать определенные стратегии, которые помогут педагогу достичь поставленной коммуникативной цели и избежать возникновения коммуникативных неудач. В них входит актуальность обсуждаемой проблемы, положительное отношение коммуникантов к теме разговора, интерес и активное участие в дискуссии, целесообразность диалога для определенных условий, а также многое другое.

Существует несколько принципов, на которые педагог должен опираться при организации речевого взаимодействия. Е.И. Пассов выделяет следующие принципы дидактической концепции: речемыслительной активности, индивидуальности, функциональности, ситуативности, а также принцип новизны [6].

Данные принципы должны быть соблюдены, поскольку именно благодаря им через речевое взаимодействие и общение учащиеся развиваются, воспитываются и познают мир и себя.

Для обучения речевой коммуникации на уроках иностранного языка следует обратить внимание на три его аспекта. Первым аспектом выступает перцептивный, который позволяет управлять восприятием и содержанием речевой ситуации. Вторым является коммуникативный аспект, который определяет содержательно-смысловые признаки речевого общения. Третий, интерактивный аспект управляет коммуникативным процессом. Каждый из аспектов важен, в противном случае, не соблюдая или не владея одним из аспектов, процесс общения и взаимодействия будет нарушен [7].

При организации речевого общения также важна высокая плотность общения учащихся на каждом занятии, необходимо воздействовать на их познавательный интерес, способствовать высокой мотивации к изучению иностранного языка и развивать навыки иноязычной речевой коммуникации. Вышеперечисленным требованиям соответствуют технологии, способствующие взаимообучению при изучении и тренировке иноязычного языкового материала. К их числу следует отнести, прежде всего, приемы технологии «сотрудничества».

«В основе взаимообучения/сотрудничества лежит идея парного/группового обучения, учитывающего разность теоретической и практической подготовленности студентов. В задачи обучения в данном случае входит формирование умений взаимообучения, самоконтроля, тренировка в употреблении изучаемого языкового и речевого материала, формирование речевых навыков и умений, взаимопроверка прочности усвоения иноязычного материала» [8, с. 26].

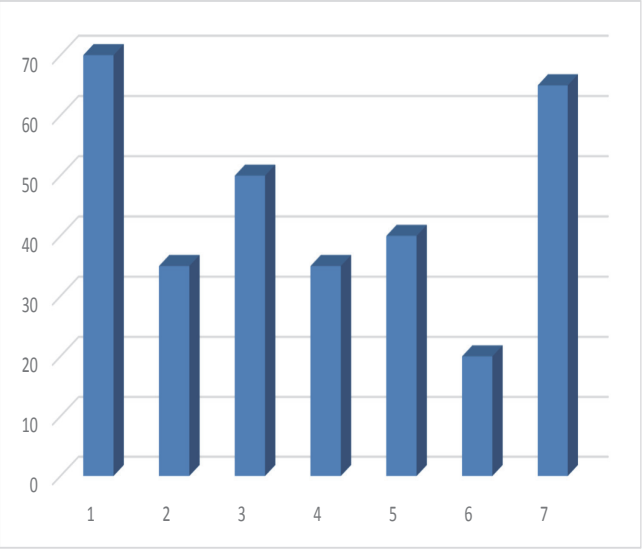
Технология сотрудничества, по мнению А.А. Маленковой, заключается в совместном обсуждении проблемы и принятии единых решений. В данной технологии отражаются основные принципы личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку. Первостепенным при обучении в сотрудничестве является обеспечение комфортных условий на уроках иностранного языка, способствующих активной совместной деятельности учащихся в процессе обучения [9].

С целью выявления трудностей, которые возникают у учащихся при иноязычном речевом взаимодействии друг с другом, был проведен опрос учащихся старших классов средних школ города Барнаула. В опросе приняли участие 120 человек. В анкете были предложены следующие вопросы: Какие приемы речевого взаимодействия вы бы хотели использовать на уроках иностранного языка? Способствуют ли дискуссии организации речевого взаимодействия на иностранном языке? Какие трудности вы испытываете при иноязычном речевом взаимодействии? Что следует, на ваш взгляд, учитывать при организации речевого взаимодействия?

Результаты опроса показали, что большинство учащихся хотели бы участвовать в групповых формах работы. 80% респондентов отмечают, что различные виды дискуссии побуждают учащихся участвовать в обсуждении и выражать собственную точку зрения по заданной проблеме. Кроме того, были названы следующие приемы: ролевая игра, круглый стол, мозговой штурм, дебаты, квест, конференция.

Из общего количества опрошенных 65% испытывают определенные трудности при построении своих высказываний, при аргументации своего мнения, 90% опрошенным не хватает словарного запаса, 35% не могут грамматически правильно оформить свое высказывание, 50% респондентов видят основную трудность в недостатке опыта реального общения на иностранном языке, как следствие, им не всегда удается привести контраргументы, перехватить инициативу, изменить тему разговора.

Большинство учащихся указывают, что при организации различных видов групповой работы необходимо обратить внимание на активизацию лексического и грамматического материала по изученным темам, акцентировать внимание на речевых образцах, используемых при выражении собственной позиции по проблеме, аргументации и контраргументации, развитии аудитивных умений. 20% участвовавших в опросе выделяют мотивацию как главный стимул участия в обсуждении проблемы. Кроме того, важно учитывать возрастные особенности и интересы учащихся при выборе темы для обсуждения и регулярно использовать данные приемы при организации речевой коммуникации школьников. Результаты опроса можно представить в виде следующей диаграммы:



1) ограниченный словарный запас;
2) грамматическое оформление;
3) недостаток опыта реального общения;
4) незнание речевых образцов;
5) недостаток фоновых знаний по теме;
6) отсутствие мотивации;
7) аргументация собственного мнения.

Рис. 1. Трудности при речевом общении

Таким образом, представляется необходимым рассмотреть некоторые интерактивные приемы организации речевого общения, которые, на наш взгляд, являются эффективными, отвечают всем требованиям и способствуют успешному развитию коммуникативной компетенции учащихся.

1. Прием «Аквариум» – это разновидность дискуссии, в ходе которой проводится частная беседа в небольшой группе, при этом участники сами решают, когда им принимать участие в полемике. В дискуссии может участвовать одновременно большое количество участников, что способствует всестороннему обсуждению проблемы и детальному моделированию допустимых вариантов ее решения. Кроме того, с помощью данного приема отрабатываются навыки быстрой презентации и тезисных выступлений. В ходе дискуссии учащиеся фиксируют основные тезисы, обсуждают спорные моменты, формулируют собственную точку зрения по заданной проблеме, развивают критическое мышление и приобретают социальные навыки. Данный вид дискуссии организуется в группах: эксперты (3–6 участников, представляющих разные точки зрения на заданную проблему), аудитория (10 участников, допустимо большее количество участников), модератор/фасилитатор.

Выделяют 3 разновидности приема «Аквариум». Представляется необходимым кратко описать каждый вид.

1. «Открытый» с «гостевым креслом». Участники образуют два круга: внутренний и внешний. Во внутреннем круге находится пустое кресло, в которое может в любое время сесть любой участник из внешнего круга и присоединиться к обсуждению проблемы. Если «гостевое кресло» уже занято, его необходимо освободить. Новый участник дискуссии выступает, пока не выскажет собственную точку зрения, или другой участник не захочет занять «гостевое кресло».

2. «Открытый» без «гостевого кресла». Коммуникант из внешнего круга, желающий представить свою точку зрения по данному вопросу, выходит и касается руки участника, которого хочет заменить, в тот момент, когда он не высказывается.

3. «Закрытый». Участники внутреннего круга беседуют некоторое время, затем покидают аквариум, и следующая группа приступает к дискуссии. Отметим, что в дискуссии должно поучаствовать максимальное количество учащихся. Схематично организация дискуссии с использованием приема «Аквариум» выглядит следующим образом:

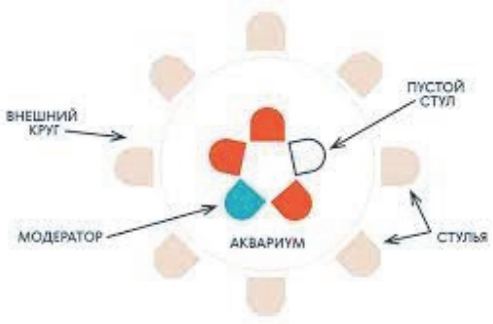


Рис. 2. Схема организации дискуссии «Аквариум»

Продемонстрируем реализацию данного приема на конкретном примере. Для дискуссии была выбрана тема «Modern Technology in our Life». По предложенной теме был сформулирован проблемный вопрос: «How does technology impact student learning?»

Учащимся в качестве домашнего задания необходимо было повторить активный словарь по данной теме, изучить информацию и ознакомиться со статьями по предложенной проблеме. Наряду с этим учащимся предлагаются речевые образцы, которые помогут им убедительно выразить собственное мнение, согласиться/не согласиться с оппонентом, аргументировать свою точку зрения (табл. 1).

2. Ролевая игра способствует решению определенной проблемы и гарантирует наибольшую интеракцию учащихся. Участники вынуждены основательно продумать заданную тему, находить правильное решение проблемы. В ходе ролевой игры развиваются логика и мышление школьников, тренируются их умения аргументировать и контраргументировать, переубедить оппонента, овладеть определенной тактикой поведения при обсуждении жизненных ситуаций. В данном исследовании рассматриваются этапы и вариант организации подобной формы работы, а именно – ролевой игры при изучении лексической темы «Money doesn't grow on trees».

Ролевая игра организуется в небольших группах (3–5 участников), которым предлагается задание, распределяются соответствующие роли, обыгрывается и представляется всей группе определенная ситуация. Описываемая ролевая игра имеет формат ток-шоу, в котором участвуют ведущий и гости – представители разных поколений (дети, родители), психологи и педагоги. Учитель может сам распределить роли.

Участникам ток-шоу предлагаются различные видеосюжеты, где представлены проблемные ситуации по заданной теме, например:

1. Parents should not spoil their children and buy everything they ask for. Children should understand the value of money.

2. Teenagers can earn their pocket money on their own. They can have a part-time job: deliver newspapers, walk dogs, etc.

3. Children deserve the best and therefore the parents fulfill all their wishes.

После просмотра видеосюжетов гости ток-шоу высказывают свою точку зрения и вступают в дискуссию друг с другом. Ведущий координирует ход обсуждения. На заключительном этапе подводятся итоги.

Преимущество этого приема заключается в том, что у каждого участника есть возможность представить себя в предложенной ситуации, ощутить те или иные чувства, понять последствия своих действий и принять верное решение.

3. Прием «Jigsaw», используемый при обучении в сотрудничестве, был разработан профессором Elliot Aronson и назван Jigsaw. Данный прием можно перевести с английского языка как пазл. Создается несколько учебных групп. Каждая группа изучает определённую проблему, и каждый участник тщательно прорабатывает только один фрагмент представленной информации. Таким образом, в составе каждой группы присутствует только один «эксперт» в данном вопросе.

Через некоторое время учащиеся покидают свою первоначальную группу и формируют экспертные группы. На этом этапе эксперты обсуждают проблемные вопросы по своей теме, решают, как лучше всего представить информацию своим сверстникам в исходных группах.

Затем участники возвращаются в свои первоначальные группы и делятся полученными знаниями. В результате каждый ученик получает представление об обсуждаемой проблеме и ориентируется в материале. При этом развиваются универсальные учебные умения: коммуникативные, познавательные, регулятивные и личностные [10].

На заключительном этапе осуществляется контроль знаний каждого участника. Схематично дискуссию с использованием приема «Jigsaw» можно представить таким образом:

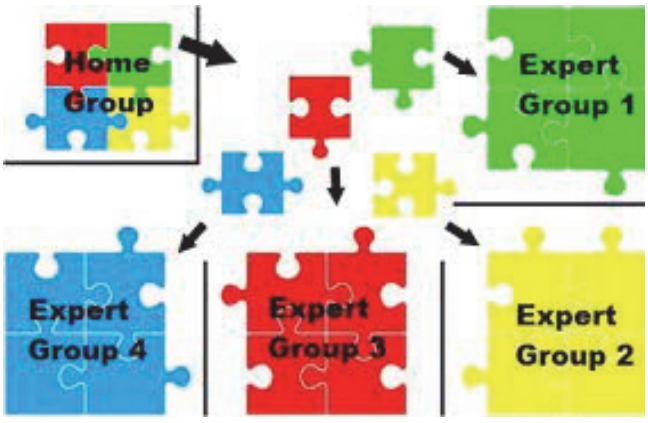


Рис. 3. Схема организации дискуссии «Jigsaw»

Таблица 1

Речевые образцы для выражения собственного мнения

To agree	*To disagree*	*To say you partly agree*	*Reporting on your discussion*
I quite agree here.	I don't agree, I'm afraid.	That's one way of looking at things. On the other hand, …	We were pretty much in agreement as far as … was concerned.
Beyond all doubt.	I entirely disagree with that, I'm afraid.	That may be true, but …	We found it difficult to imagine.
Looks like that.	I'm not sure, in fact.	I'm not sure I totally agree, because ….	We reckoned that …
I'm exactly of the same opinion.	I'm not at all convinced.	There is some truth in that, but …	On the whole we felt that …
Definitely so. Quite so. Most likely.	On the contrary.	I agree with that in a way/up to a point, but …	There was some disagreement as regards.

Преимуществом данного приема является активизация и развитие не только умений смыслового чтения, но и умений диалогической и монологической речи, что способствует достижению главной цели – развитию коммуникативной компетенции учащихся и эффективной организации речевого взаимодействия обучающихся. Следует отметить, что главная идея обучения в сотрудничестве – это не просто выполнять задание вместе, а именно учиться вместе [11].

Прием «Jigsaw» был использован при изучении темы «Healthy Lifestyle» и рассчитан на учащихся 7–9 классов. Класс был разделен на 4 группы, каждая из которых в качестве домашнего задания получила статью по различным аспектам обсуждаемой темы: healthy eating, sport for health, bad habits and the ways to get rid of them, visit to a doctor.

В начале занятия обучающимся был представлен видеофрагмент, где блогеры демонстрируют свои вредные привычки. В ходе активного целеполагания учащиеся формулируют тему урока, указывают на необходимость следовать здоровому образу жизни и приступают к обсуждению проблемы. В ходе работы каждой группе экспертов были предложены вопросы для обсуждения, например, Is it important to be a sensible eater? Why? What benefits of sports and physical activity do you know? How can we get rid of bad habits? How often should we visit a doctor?

В заключение учащимся было предложено создать постер в своих первоначальных группах как результат их групповой работы. Постеры могут быть созданы на различных интерактивных платформах для совместной работы команд, например, Miro, Google Workspace, Switchboard. Кроме того, каждому члену команды было предложено выполнить тест, составленный в приложении Quizizz. В конце занятия была проведена рефлексия.

Представленные приемы были апробированы студентами 5 курса лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета в ходе педагогической практики. Кроме того, некоторые приемы были успешно продемонстрированы на педагогической мастерской для молодых учителей иностранного языка «Поделись своим опытом: актуальные технологии преодоления вызовов современного языкового образования в средней школе», которая проходила в марте 2023 года в рамках мероприятий, посвященных году педагога и наставника.

Итак, обобщая изложенное выше, полагаем значимым отметить тот факт, что, определяя важность развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, что может положительно сказаться на результатах итоговой государственной аттестации по иностранному языку в разделе «Говорение», важно исходить из следующего спектра идей, отражающих следующие стратегические ориентиры:

– потребность использования вариативных приемов организации иноязычной речевой коммуникации;

– учет возникающих трудностей учащихся при выражении собственного мнения по проблеме;

– важность проведения подготовительного этапа для снятия содержательных, лексических и грамматических трудностей;

– необходимость формирования универсальных учебных действий, способствующих развитию умений размышлять, сопоставлять и обобщать факты, представлять и доказывать собственное мнение, делать умозаключения, выстраивать свое высказывание логично и грамотно в соответствии со стилистическими особенностями.

Библиографический список

1. Майзенгер Н.В. Анализ результатов единого государственного экзамена по английскому языку в 2022 году в Алтайском крае. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 210–214.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
3. Рыданова И.И. *Основы педагогики общения*. Минск: Беларуская навука, 1998.
4. Бычкова В.О. Организация совместной деятельности учащихся на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2022; № 1: 27–35.
5. Аниськович Н.Р. *Использование социальных технологий в обучении учащихся иностранному языку:* учебно-методическое пособие. Минск: МГЛУ, 2011.
6. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
7. Якиманская И.С. *Личностно ориентированное обучение в современной школе*. Москва: Сентябрь, 1996.
8. Бабенко М.Г., Храмова Т.Ю. Особенности организации начального этапа обучения второму иностранному языку в вузе. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2022; № 3 (52): 24–28.
9. Маленкова А.А. Обучение в сотрудничестве как технология изучения иностранного языка в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 304–306.
10. Tuan T.L. Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *English Language Teaching*. 2010; Vol. 3 (2): 64–77.
11. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Академия, 2009.

References

1. Majzenger N.V. Analiz rezul'tatov edinogo gosudarstvennogo `ekzamena po anglijskomu yazyku v 2022 godu v Altajskom krae. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 210-214.
2. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
3. Rydanova I.I. *Osnovy pedagogiki obscheniya*. Minsk: Belaruskaya navuka, 1998.
4. Bychkova V.O. Organizaciya sovmestnoj deyatel'nosti uchaschihsya na uroke inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2022; № 1: 27-35.
5. Anis'kovich N.R. *Ispol'zovanie social'nyh tehnologij v obuchenii uchaschihsya inostrannomu yazyku:* uchebno-metodicheskoe posobie. Minsk: MGLU, 2011.
6. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
7. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*. Moskva: Sentyabr', 1996.
8. Babenko M.G., Hramova T.Yu. Osobennosti organizacii nachal'nogo `etapa obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 3 (52): 24-28.
9. Malenkova A.A. Obuchenie v sotrudnichestve kak tehnologiya izucheniya inostrannogo yazyka v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 304-306.
10. Tuan T.L. Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *English Language Teaching*. 2010; Vol. 3 (2): 64-77.
11. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.05.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-236-239

Berberova L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, FSBEI of HE "Financial University under the Government of the Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: berberova.liana@yandex.ru*

THE FIRST ENGLISH TEACHER AND ITS ROLE IN FORMING MOTIVATION TO LEARN ENGLISH. The article raises a complex of problems associated with the low motivation of modern schoolchildren and students to learn foreign languages. The content of the article is determined by a three-part structure, which includes theoretical prerequisites, a pedagogical experiment based on the Financial University (Moscow), as well as methodological recommendations for increasing motivation. Statistical data based on the processing of personal data allowed the author to establish the "effect of alienation" from a foreign language due to "childhood traumas" as a result of "psychological incompatibility between the student and the teacher". In the "literary" part of the article, the author recommends that schoolchildren and teachers read motivating works from world classics – Mark Twain's "School Hill" and Valentin Rasputin's "French Lessons".

Key words: **pedagogy, teaching methods, English, motivation, teacher's role**

Л.Б. Берберова, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: berberova.liana@yandex.ru*

ПЕРВЫЙ «ENGLISH TEACHER» И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена комплексу проблем, связанных с низкой мотивацией современных школьников и студентов к изучению иностранных языков. Содержание статьи определяется трехчастной структурой, включающей в себя теоретические предпосылки, педагогический эксперимент на базе Финансового университета (г. Москва), а также методические рекомендации по повышению мотивации. Статистические данные на основе обработки анкетных дан-

ных позволили автору установить «эффект отчуждения» от иностранного языка в силу «детских травм» в результате «психологической несовместимости ученика и учителя». В «литературной» части статьи автор рекомендует школьникам и преподавателям прочитать мотивирующие произведения из мировой классики – повести Марка Твена «Школьная горка» и Валентина Распутина «Уроки французского».

Ключевые слова: **педагогика, методика преподавания, английский язык, мотивация, роль учителя**

В настоящее время высшая школа в сложных социально-экономических условиях продолжает решать актуальные задачи совершенствования методики изучения английского языка. Отметим, что к сегодняшнему дню сформировались отдельные направления в разработке эффективных методов освоения иностранных языков, среди которых, к примеру, можно выделить метод координативного обучения (Атабиева, 2022) и контрастивный метод изучения английской грамматики (Кимов, 2008).

Вдобавок к этому широкое хождение в народе имеют разного рода именные методы, за которыми закреплены фамилии разработчиков. Среди них – «краткие архетипические аудиокурсы» (П. Пимслер), «ступенчатая методика от детского языка к взрослому» (И. Шехтер), «от русско-английского – к английскому» (А. Драгунский), «погружение в языковую среду» (Дм. Петров), («от литературы – к языку» (И. Франк) и др.

При этом, на наш взгляд, на периферии исследовательского внимания остаются лингвогностические проблемы, находящиеся на стыке педагогики с психологией. Дело в том, что есть принципиальная разница между изучением языка и любой другой научной дисциплины. Например, для того, чтобы хорошо владеть математикой, в целом достаточно знать закономерности, теоремы, правила, умение их проецировать на целевой материал. Знание же иностранного языка не сводится к набору грамматических правил и лексических единиц. Язык требует постоянного практического взаимодействия с партнерами, часто с представителями другой этнокультуры и иных ценностей.

Как правило, у начинающего изучать иностранный язык в роли первого коммуниканта выступает учитель. От степени взаимной благорасположенности речевых партнеров, в данном случае педагога и учащегося, во многом будет зависеть фактор лингвистической мотивированности, а также эффективность освоения нового языка.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью исследовать с психолого-педагогической точки зрения статус первого «иняз-учителя» в тесной соотнесенности с проблемой формирования пролонгированной мотивации учащегося в изучении нового для него языка.

Цель исследования состоит в выявлении и логическом обосновании основных социокультурных и психологических проблем, частично или полностью блокирующих у молодежи познавательный интерес к новым языкам. Научная новизна статьи состоит в том, что впервые в контексте психологической совместимости рассмотрена личность первого «English teacher» и его положительная или отрицательная роли в выработке у ребенка мотивации к освоению иностранного языка.

В статье предполагается решение следующих задач: выявить основные причины слабой мотивации, на основе анкетных данных исследовать типичные педагогические ошибки и просчеты объективного и субъективного характера, рассмотреть несколько «литературных» примеров языковедческого стимулирования, а также предложить ряд мотивирующих рекомендаций по активизации интереса к изучению иностранных языков.

Для решения поставленных задач используется сложившаяся в последнее время комплексная, междисциплинарная методика исследования, вбирающая в себя изучение соответствующей общепедагогической и художественной литературы, а также такие методические приемы, как «включенное» наблюдение, анкетирование и контент-анализ результатов деятельности.

Теоретической базой исследования стали труды Г.Д. Гачева о менталитете разных народов мира (2003), Е.А. Гришиной о психотерапевтическом подходе в обучении иностранным языкам (2013), С.Ю. Денисовой о способах формирования мотивации к обучению (2009), Н.И. Соколовой о проблемах мотивирования студентов к обучению иностранному языку в неязыковом вузе (2022). Разные аспекты учебной мотивации также рассмотрены в трудах С.В. Дороховой (2007) и О.В. Нартовой (2011). Для подкрепления своих выводов о значимости иностранного языка в судьбе любого интеллигента автор статьи обращается к следующим художественным произведениям: Распутин В.Г. «Уроки французского. Повести и рассказы». Москва, 1984; Твен М. Школьная горка. № 44, Таинственный незнакомец. Перевод с английского. Москва: Политиздат, 1989.

Практическая значимость статьи обусловлена возможностью ее использования на курсах повышения квалификации работников образования, в частности учителей и преподавателей иностранных языков в общеобразовательных школах и вузах.

В Российской Федерации 2023 год официально объявлен годом педагога и наставника, этот факт свидетельствует о высоком статусе учителя в социуме. Особое место среди педагогического сообщества занимает учитель иностранного языка, поскольку он не только преподает свой предмет, но и знакомит учащихся с инокультурным миром. Не зря самые первые методологи, хорошо осознавая сложность этого процесса, раз и навсегда постановили делить классы на две группы. Такое исключение в общеобразовательных школах сделано только для уроков иностранного языка.

Кроме обучения основам межкультурной коммуникации, учитель иностранного языка выступает в роли психолога. По мнению специалистов, «обучение языку схоже с процессом психологического консультирования: в безопасной, располагающей к откровенности обстановке студент, подобно клиенту, говорит о том, что его волнует, а эмпатичный преподаватель, подобно психологу-консультанту, помогает ему разобраться в себе и преобразовать эмоциональные переживания в знания» [1, с. 125]. В полушутливом ключе учащиеся нередко признаются: «Никто тебя так не любит, как учитель английского, только он спрашивает: что ты ел на завтрак? Кем ты хочешь стать, когда вырастешь? Какой твой любимый цвет?».

В связи со значимостью иностранного языка в профессиональной судьбе современного специалиста практически любой отрасли сегодня остро ставится проблема повышения мотивации к его изучению. Это междисциплинарная проблема, над которой много лет работают лингвисты, психологи, ювенальные педагоги, социологи и культурологи в тесном содружестве с высокосознательными родителями. При выяснении семантических тонкостей термина «мотивация» следует различать внутреннюю и внешнюю (педагогическую) мотивацию. Под «внутренней» мотивацией принято понимать систему осмысленных учеником мер, которые побуждают его поставить изучение иностранного языка в число приоритетных жизненных задач. Внешняя мотивация, как правило, закладывается в сознание учащегося педагогом и обозначает творческий процесс, вызывающий повышенную активность заинтересованных студентов и их готовность к «продуктивной познавательной деятельности» [2, с. 195]. Изучение и формирование мотивации – это не просто фиксирование того, что видно невооруженным глазом, это проникновение в глубинную личность учащегося.

Автор данной статьи на протяжении нескольких лет работает преподавателем английского языка в Финансовом университете (г. Москва). Опыт показывает, что студенты неязыковых вузов в большинстве своем характеризуются невысокой мотивацией, что напрямую отражается в виде средних или удовлетворительных баллов в ведомостях. В целях выяснения первопричины низкой мотивации автором данной статьи в названном университете было проведено экспериментальное исследование с участием студентов 1 курса факультета экономики и бизнеса с невысоким уровнем знания английского языка.

При составлении выборочной анкеты нас более всего интересовал вопрос из серии «Все мы родом из детства», то есть «Кто был моим первым учителем по английскому языку? Мои детские впечатления». Признаемся, на целесообразность данного вопроса нас натолкнули специалисты яснополянской Школы критики, которые после тщательного исследования синхронического среза отечественной литературы сделали однозначный вывод о том, что тема детской психологической травмы в умах современных писателей занимает первостепенное место [3, с. 28].

Ниже с сохранением стилистических особенностей наших респондентов мы приводим ответы, представляющие наибольший интерес в контексте исследуемой проблемы.

– У нас был прекрасный учитель английского языка. Но у нее была большая ошибка в преподавании – перехваливание. Изучение любого иностранного языка начинается с каких-то элементарных вещей: цвета, счет до десяти, названия животных и т. д. и, естественно, все это запоминается детьми в легкой форме с помощью песенок и стишков. И учителя начинают сильно хвалить детей. В итоге, когда начинается изучение времен, фразовых глаголов, условных предложений, легкость уходит, тебя перестают хвалить как прежде, и, соответственно, снижается желание изучать иностранный язык. Похвала должна быть, но адекватная (А.О.).

– У меня никогда не было проблем с английским языком. В школе всегда была пятерка. Когда я училась в пятом классе, мои родители развелись, и, чтобы как-то занять мои мысли и развлечь, мама наняла мне репетитора по английскому. Мы хорошо занимались, она мне нравилась, единственное – я не очень любила учить новые слова. Вскоре мама познакомилась с иностранцем, и, чтобы подтянуть собственный уровень английского, она начала заниматься с моим репетитором. Мать училась очень старательно: каждое незнакомое слово выписывала в словарик и выучивала. Репетитор очень ее хвалил и ставил мне в пример, а я, возможно, подсознательно не хотела, чтобы мама хорошо знала язык, вышла за иностранца и мы уехали за границу. Поэтому я заявила, что больше не хочу учить английский и бросила (С.Б.).

– Я из небогатой семьи, и у меня всегда была высокая мотивация учиться по всем предметам на «отлично», поступить в хороший вуз и найти хорошую работу. Особое внимание я уделяла английскому, так как в нашем городе «англичанки» получали больше других учителей. Как-то я сказала учительнице английского, что тоже хочу преподавать английский и получать много денег, как она. Она посмеялась, похвалила мои старания, но сказала, чтобы я не ограничивала

свои доходы доходами учителя, а стремилась к большему. Она рассказала мне о заграничной жизни, стажировках, помогла определиться с выбором будущей профессии. Я ей очень благодарна за это (М.К.).

– У нас в селе была очень слабая учительница по английскому. И родители, понимая важность английского для жизни, наняли мне репетитора. Мне казалось, что двух–трех занятий хватит для того, чтобы разговаривать. Естественно, я не заговорил и сказал, что репетитор плохой. Так продолжалось несколько раз. Родители, далекие от сферы образования, соглашались со мной, что мне не везет с учителями. Только во взрослом возрасте, когда я предпринял очередную попытку изучать английский, репетитор предупредил меня, что у меня неадекватные ожидания по поводу срока изучения, что если я хочу знать английский на приличном уровне, то надо заниматься где-то в течение года два раза в неделю. Я, наконец, понял, что успех в большей степени зависит от меня, а не от учителя, что это требует времени и усилий больше, чем я ожидал (Ш.Г).

– Я начала изучать английский в садике в три года. В то время началась мода, что иностранный язык надо изучать как можно раньше и что лучше с носителем языка. Так мы пришли на первый урок, и нашим учителем оказался студент-африканец огромного роста. У меня был страх, я не таким представляла себя учителя по английскому, вообще хотела, чтобы у нас была девушка, как в соседней группе. Я не хотела ходить на уроки, так как наш учитель ни слова не говорил по-русски, мне не было ничего понятно. С высоты сегодняшнего возраста я думаю, что такой же шок был бы у африканского ребенка, если бы к ним пришел учитель-европеец. Однако этот детский страх оставался у меня надолго, пока в школе психолог не посоветовал маме записать меня на тренинг, чтобы понять, почему я боюсь английского (С.С.).

– Английский язык у нас начали преподавать в пятом классе. Помню, как зашла наша классная руководительница и объявила, что сейчас наш класс поделят на две группы. Далее она представила нам двух учительниц. Одна была молодая, красивая, видимо, только что окончила университет, другая – пожилая полноватая женщина с седыми волосами. Мы с другом начали хихикать, придумывать ей клички, говорить, что, конечно, пойдем к молоденькой. Наша учительница услышала наши перешептывания и разделила нас с другом, чтобы мы не нарушали ей дисциплину. Таким образом, моего приятеля отправили к молодой, а меня – к пожилой. Это был двойной удар для меня: я лишился и друга, и попал к учительнице, которая мне не нравилась. В итоге я вел себя плохо, ничего не учил, так и по сей день (А.К.).

Психолого-педагогический анализ анкетных материалов позволяет сделать определенные выводы констатирующего характера. Первое, что сразу бросается в глаза, это важность «биоподструктуры» учителя иностранного языка для воспитанников детского сада и учеников младшего школьного возраста. Детям кажется, что настоящий учитель английского языка должен быть «англичанкой» (!), то есть красивой, молодой, модно одетой, напоминающей голливудских звезд. Малыши не способны еще оценивать уровень профессионального мастерства учителя, вследствие чего ставят на первое место внешние данные своего педагога. Из этого следует, что в идеале школьные или детсадовские психологи должны соблюдать принцип возрастной и психотипической, возможно, даже физиогномической корреляции между учащимися и учителем. Как справедливо отмечает Ю.А. Балуева, «первым этапом здесь является принятие взрослого, и только затем учебного содержания, предлагаемого этим взрослым» [4, с. 14].

В анкетах зафиксирован и «эффект обманутого ожидания», с которым часто сталкиваются «неофиты» английского языка, которые из-за чрезмерных похвал педагога на начальном этапе «теряют бдительность» и оказываются в последующем морально и психологически не готовыми к усвоению грамматических разделов повышенной сложности. Избежать подобной ошибки поможет самоконтроль учителя, его стремление в наукометрических вопросах быть максимально объективным и придерживаться принципа «золотой середины».

Как мы видим, мотивы учебной деятельности у всех учащихся разные и имеют свои особенности. Среди других мотивационных компонентов – чувство долга перед учителем и родителями; генетически предопределенный познавательный интерес к языкам; узколичностные мотивы (перспектива профессионально-карьерного роста и социального престижа); знание английского как способ повышения самооценки. Для большинства учащихся начальной школы реально действующими являются оценочные мотивы. Анализ компонентного состава мотивации учащихся показывает детерминацию внешних мотивов – социальных, оценочных, прагматичных при низком уровне мотивов коммуникативного и профессионального характера.

Всем известно, что изучение иностранного языка – это ежедневный кропотливый труд, требующий проявления воли учащегося и индивидуального подхода и контроля со стороны преподавателя.

Не снимая с себя ответственности за мотивацию «повзрослевших» учащихся, преподаватель иностранного языка по долгу службы обязан бесперебойно решать задачи, связанные с расширением внешней мотивации с формированием полиязычной среды обучения, выдвижения долгосрочных, важных для студентов целей – обучение в магистратуре, аспирантуре, вовлечение в научную деятельность, участие в научных конференциях и форумах.

Преподавателю нужно помнить и о внутренней мотивации студента, повышать интерес к изучению иностранного языка как средству межкультурной коммуникации, воспитывать у него толерантность к другим народам. Необходимо напоминать обучающимся, что без знания иностранного языка они не смогут полностью реализоваться в профессии и интегрироваться в социокультурное пространство.

В этой связи в Финансовом университете представителями Департамента английского языка и профессиональной коммуникации систематически проводятся встречи студентов с потенциальными работодателями, которые на английском языке рассказывают о своей карьере, работе, стажировках, а также отвечают на интересующие студентов вопросы. С чувством профессионального удовлетворения можно констатировать, что в результате этих интерактивных встреч несколько студентов нашли себе интересные вакансии.

Проведенное нами анкетирование показывает, что учащихся в значительной степени мотивирует исследование объекта (в данном случае иностранного языка) в том случае, если педагог им нравится как личность, и с ним можно наладить эмоционально теплый, благожелательный и доверительный контакт, не переходящий в панибратство. Эффективный педагог должен преподавать предмет увлекательно, делиться креативными мыслями, наряду с испытанными, традиционными методами использовать в практике и новейшие технологии. Еще один важный фактор успеха – демонстрация собственной заинтересованности педагога в постижении всех таинств преподаваемой дисциплины. В этом случае срабатывает эффект резонансной трансляции – энтузиазм наставника, как правило, подхватывается его воспитанниками.

Среди всех школьных и вузовских дисциплин иностранный язык занимает специфическое место в силу его не только ассоциативной, но и реальной связанности с заграницей, с зарубежными странами. Преподаватель английского языка с «неотшлифованным» артикуляционным аппаратом, который нечисто, с выраженным акцентом говорит на языке Шекспира, может вызвать скрытые насмешки у своих же подопечных. В этом отношении нередко можно наблюдать парадоксальную ситуацию: ученик или студент (как правило, из обеспеченной семьи) бывали в стране изучаемого языка, а педагог – нет. В век глобализации и многоуровневых межкультурных контактов преподаватель иняза должен изыскивать возможности посетить «свою» страну, закончить спецкурсы, пообщаться с носителями языка. Далеко не утопичными кажутся времена, когда с целью усовершенствования языкового мастерства будут широко практиковаться в мире «лингвистические командировки» и кросс-культурные обмены преподавателями и студентами.

В мировой литературе имеются произведения, которые могут стать художественным пособием по формированию мотивации к изучению иностранных языков у учащихся. Среди них первостепенное место занимает повесть американского классика Марка Твена «Школьная горка». Главным героем повести является инопланетянин, племянник Сатаны по имени «Quarante – guatre». По сюжету, он появляется в одной из американских школ в качестве «новенького» ученика, который ни слова не знает по-английски. Престарелый учитель мистер Фергюсон для того, чтобы хоть чем-то полезным занять мальчика, дал ему французско-английский словарь объемом в 654 страниц. Через минуту и двадцать секунд мальчик уже знал все лексические единицы английского языка. Примечательна реакция учителя, который с восторгом сказал: «Ты один во всей Америке знаешь все английские слова» [5, с. 26].

Аналогичным образом на виду у всего класса пришелец с другой планеты выучил латынь и греческий за считанные минуты. Завершается глава одической речью старого джентльмена в адрес ученика с феноменальными, фантастическими способностями изучения иностранных языков: «За тридцать лет моей учительской практики такого не случалось. Поистине день чудес! Дети, разве можем мы, жалкие кроты, и дальше заниматься постылой зубрежкой после этого потрясающего, немыслимого интеллектуального пожарища! Занятия окончены. Мой удивительный ученик, назови свое имя» [5, с. 28].

В рамках заявленной тематики считаем целесообразным рекомендовать учащимся прочтение повести М. Твена для повышения мотивации к изучению английского языка. При всей утопичности изображаемого американским классиком высокотехнологичной, почти цифровой трансляции лексикографической информации из словаря в ученический мозг, данный текст все же может вдохновить студентов и школьников расширить «мегабайты» своей памяти и проявить максимум усердия.

Учителям иностранных языков для повышения своей профессиональной квалификации можно посоветовать прочитать повесть талантливого русского писателя Валентина Распутина «Уроки французского» и посмотреть одноименную киноверсию произведения. Текст интересен с методологической точки зрения: молодая учительница французского языка переключает онтологический код взаимоотношений «учитель – ученик» на «человек – человек» и всемерно помогает обездоленному мальчику выучить иностранный язык, получить достойное образование.

Таким образом, можно прийти к выводу, что «нет универсального «рецепта» в контексте управления мотивацией студентов, необходим комплексный подход, основанный на понимании особенностей каждого отдельного студента» [6, с. 124].

К числу актуальных и приоритетных задач современных российских общеобразовательных и высших школ относится проведение многоуровневой работы по совершенствованию методики преподавания иностранных языков. В особенности это касается английского, имеющего статус международного языка.

Мониторинговый анализ с использованием междисциплинарных психолого-педагогических исследований, в частности анкетирования, позволил наряду с другими проблемами выявить у большинства студентов ретроспективный синдром «негативного импринтинга». Суть его заключается в первичном отрицательном опыте столкновения с образом «English teacher», инициировавшим детскую психологическую травму и страх перед изучением незнакомого, сложного языка.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в более глубокой и детальной разработке вопросов, связанных с психологической, межличностной совместимостью ученика и учителя как одного из главных факторов успешного процесса освоения иностранного языка.

Библиографический список

1. Гришина Е.А. Психотерапевтический подход в обучении иностранным языкам. *Вестник МГЛУ* Серия: Педагогические науки. Москва: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013; Выпуск 16 (676): 125–135.
2. Казанцева Г.А., Воронина И.Р., Чеснокова П.А., Бородина Е.Д. Роль педагога в формировании мотивации студентов к обучению. *Заметки ученого*. 2020: 195–199.
3. *Школа критики*: сборник статей о прозе и поэзии. Тула: Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна», 2022.
4. Балуева Ю.А. Самоотношение как проблема совместимости учителя и ученика в начальной школе. *Научные исследования в образовании*. 2007: 14–16.
5. Твен М. *Школьная горка. № 44, Таинственный незнакомец*. Перевод с английского. Москва: Политиздат, 1989.
6. Соколова Н.И. Значение мотивации студентов к обучению иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 123–125.

References

1. Grishina E.A. Psihoterapevticheskij podhod v obuchenii inostrannym yazykam. *Vestnik MGLU* Seriya: Pedagogicheskie nauki. Moskva: FGBOU VPO MGLU, 2013; Vypusk 16 (676): 125-135.
2. Kazanceva G.A., Voronina I.R., Chesnokova P.A., Borodina E.D. Rol' pedagoga v formirovanii motivacii studentov k obucheniyu. *Zametki uchenogo*. 2020: 195-199.
3. *Shkola kritiki*: sbornik statej o proze i po`ezii. Tula: Muzej-usad'ba L. N. Tolstogo «Yasnaya Polyana», 2022.
4. Balueva Yu.A. Samootnoshenie kak problema sovmestimosti uchitelya i uchenika v nachal'noj shkole. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2007: 14-16.
5. Tven M. *Shkol'naya gorka. № 44, Tainstvennyj neznakomec*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Politizdat, 1989.
6. Sokolova N.I. Znachenie motivacii studentov k obucheniyu inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 123-125.

Статья поступила в редакцию 20.05.23

УДК 519.872 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-239-243

***Shved E.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Head of Higher Mathematics Department, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***Bolotyuk L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: 4liudmila@gmail.com*
***Bolotyuk V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Transport University (Omsk, Russia), E-mail: rombva@mail.ru*

TO THE QUESTION OF ASSESSING THE NECESSARY AND SUFFICIENT AMOUNT OF TIME FOR PERFORMING CONTACT WORK. The article deals with a problem of analyzing and calculating the amount of time that is necessary and sufficient for performing various types of contact work: lectures, practical studies, monitoring of unguided work. The authors evaluate the amount of time for all types of didactic units of section "Integral calculus of one variable function" for the second term that are included in the assessment and methodical materials of the work program of the discipline "Mathematics" that is part of the specialty curriculum 10.05.02. Information security of the telecommunication systems in the Omsk State Transport University. On the example of the topic "Standard Methods of Integration" the reckoning of the amount of time for lecture and practical studies is carried out, as well as for unguided work monitoring. The conducted experiment proves the efficiently applied methods for various kinds contact work.

Key words: **contact work, reckoning the amount time for test, engineer, technical university, mathematics**

***Е.А. Швед**, канд. физ.-мат. наук, доц., и.о. зав. каф. высшей математики Омского государственного университета путей сообщения, г. Омск, E-mail: shvedsv@yandex.ru*
***Л.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: 4liudmila@gmail.com*
***В.А. Болотюк**, канд. пед. наук, доц., Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, E-mail: rombva@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ НЕОБХОДИМОГО И ДОСТАТОЧНОГО ВРЕМЕНИ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ КОНТАКТНОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена проблеме анализа и расчета времени, необходимого и достаточного для выполнения различных видов контактной работы: лекции, практические занятия, контроль самостоятельной работы. Авторы проводят оценку объема часов всех видов дидактических единиц раздела «Интегральное исчисление функции одной переменной» второго семестра, включенных в оценочные и методические материалы рабочей программы дисциплины «Математика», входящей в учебный план специальности 10.05.02 Информационная безопасность телекоммуникационных систем в Омском государственном университете путей сообщения. На примере темы «Стандартные методы интегрирования» проводится нормирование времени лекционного и практического занятий, а также для осуществления контроля самостоятельной работы. Проведенный эксперимент показал эффективность применяемой методики расчета времени для выполнения различных видов контактной работы.

Ключевые слова: **контактная работа, расчет времени на контрольную работу, инженер, технический университет, математика**

Переход в системе высшего образования (ВО) к Болонской системе заменил традиционный подход оценки качества образования с позиций знаний, умений, навыков (ЗУН) на позиции уровня сформированности компетенций. Согласно реально действующим последнее десятилетие учебным планам специалитета и бакалавриата ВО, соответствующим как еще действующим по ряду специальностей и направлений подготовки Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) третьего поколения 3+, так и ФГОС 3++, количество часов, отводимых на освоение каждой из дисциплин переводится в количество кредитов (зачетных единиц), величина которых, как правило, составляет 36 академических часов. В связи с этим объем изучаемого в рамках конкретной дисциплины учебного материала должен быть согласован с объемом учебных единиц (часов), выделенных на изучение дисциплины. В качестве результата обучения – уровень освоения компетенций. Сразу отметим, что компетенциями, которые формируются в процессе всего периода обучения, включая различные виды практики, должен обладать выпускник. Тем не менее при формировании оценочных материалов по дисциплине следует включать в них задания, оценивающие уровень владения компетенциями, которые призвана формировать именно эта дисциплина. Как следствие, возникает необходимость разбиения каждой компетенции на показатели «знать, уметь, владеть» (те же ЗУН) в рамках конкретной дисциплины. Таким образом, при формировании рабочей программы дисциплины (РПД) и оценочных и методических материалов (ОММ) к ней следует четко распределить общее количество часов (в рамках, отведенных на изучение дисциплины зачетных единиц) по различным видам учебной деятельности (контактная работа, самостоятельная работа, промежуточная аттестация), которая и будет формировать указанные для данной дисциплины компетенции.

В рамках данной статьи рассмотрим подробно отдельный вид учебной деятельности – контактную работу (аудиторные занятия: лекции, практические занятия, контроль самостоятельной работы).

Педагогическую проблему нормирования времени лекционных и практических занятий, а также нормирование учебного времени на контрольную работу каждый преподаватель решает сам, исходя из собственного опыта работы. В литературе практически отсутствуют работы по данной проблеме. В рамках модели «системы массового обслуживания» эту проблему решают исследователи Нуриев Н.К., Старыгина С.Д., Печеный Е.А. [1–4]. В своей работе [4] авторы Нуриев Н. К. и Старыгина С. Д. дают численную оценку продолжительности различных типов заданий (тест закрытого типа, тест открытого типа, контрольная работа рутинного типа, контрольная работа творческого типа).

Поэтому актуальным является расчет времени, необходимого и достаточного для осуществления контактной работы (лекции, практические занятия, контроль самостоятельной работы).

Основной целью предлагаемого исследования является оценка объема (веса в часах) всех видов дидактических единиц (на примере раздела «Интегральное исчисление функции одной переменной» второго семестра), включенных в ОММ РПД «Математика», входящей в учебный план специальности 10.05.02 Информационная безопасность телекоммуникационных систем (ИБ) в Омском государственном университете путей сообщения (ОмГУПС).

Также в исследовании поднимаются вопросы необходимости введения многоуровневой системы организации контактной работы и (или) внедрения многоуровневых заданий в комплект выполняемых обучающимися индивидуальных самостоятельных и иных видов работ.

Приведем планируемые результаты обучения в соответствии с действующей в настоящее время в ОмГУПСе РПД «Математика» для специальности ИБ (см. табл. 1).

1. Исследовать и проанализировать соответствие уровня сложности выполняемых заданий в процессе обучения выделяемому на их выполнение времени (в рамках отведенных учебным планом часов).

2. Исследовать и описать распределение заданий различного уровня сложности в соответствии с уровнем подготовки обучающегося, преследуя анализ временных затрат на выполнение одинаковых и различных по сложности заданий обучающимися с различными уровнями изначальной математической подготовки.

3. Разработать на примере конкретной контрольной работы требования, позволяющие при одинаковых временных затратах выполнить указанные объемы заданий в соответствии с определенными типами сложности для обучающихся различного уровня первоначальной подготовки.

4. Определить для каждого из уровней подготовки обучающегося спектры заданий (в рамках указанной тематики), соответствующие их зоне ближайшего развития, а также зоне дальнейшего развития.

Научная новизна нашего исследования состоит в анализе и расчете времени, необходимого и достаточного на контактную работу с преподавателем.

Практическая значимость исследования состоит в расчете времени, необходимого и достаточного на выполнение различных видов контактной работы в вузе (на примере дисциплины «Математика», входящей в учебный план специальности 10.05.02 Информационная безопасность телекоммуникационных систем (ИБ) в Омском государственном университете путей сообщения (ОмГУПС)).

Исходя из компетенций, формируемых дисциплиной «Математика», требуется определить перечень математических методов, необходимых (но необязательно достаточных) для решения профессиональных задач. Учитывая конкретизацию через индикаторы достижения компетенций, формируются разделы дисциплины: «Аналитическая геометрия», «Функции одной и нескольких действительных переменных», «Дифференциальное и интегральное исчисление функций одной и нескольких действительных переменных», «Числовые и функциональные ряды», «Теория функций комплексного переменного», «Обыкновенные дифференциальные уравнения (ДУ)».

Таблица 1

Планируемые результаты обучения по дисциплине,
соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы

№ п/п	*Код и наименование компетенции*	*Индикаторы достижения компетенций*
1.	ОПК-3: способен использовать математические методы, необходимые для решения задач профессиональной деятельности	ОПК-3.1: демонстрирует знания основных положений теории пределов и непрерывности функций одной и нескольких действительных переменных, основных методов дифференциального и интегрального исчисления функций одной и нескольких действительных переменных, методов исследования числовых и функциональных рядов
		ОПК-3.2: демонстрирует знания основных задач теории функций комплексного переменного, основных типов обыкновенных дифференциальных уравнений и методов их решения
		ОПК-3.3: владеет навыками построения типовых моделей и методов математического анализа при решении стандартных прикладных задач
		ОПК-3.6: демонстрирует знания основных задач аналитической геометрии, возможностей координатного метода для исследования различных геометрических объектов, основных видов уравнений простейших геометрических объектов
		ОПК-3.7: владеет навыками использования методов аналитической геометрии в смежных дисциплинах

На изучение дисциплины отводится 15 кредитов (т. е. 15 зачетных единиц, каждая из которых соответствует 36 академическим часам). Дисциплина изучается в течение четырех первых семестров и предполагает промежуточную аттестацию в семестрах 1, 2, 3 в форме экзамена, а в семестре 4 – в форме зачета. Согласно учебному плану, распределение часов по семестрам и видам учебной работы указано в табл. 2.

Задачи, которые мы поставили для достижения цели, следующие:

Таблица 2

Распределение объема дисциплины на контактную работу
с преподавателем и самостоятельную работу обучающихся

Виды учебной работы в соответствии с учебным планом		*Количество часов*				
		Всего по учебному плану	*Номер семестра*			
			1	2	3	4
Контактная работа (аудиторные занятия)		304	76	76	76	76
В том числе:						
Лекции (Лек)		128	32	32	32	32
Практические занятия (Пр)		128	32	32	32	32
Контроль самостоятельной работы (КСР)		48	12	12	12	12
Самостоятельная работа (СР)		119	32	32	32	23
Промежуточная аттестация *(экзамен(Эк) /зачет(З))*		117	Эк/36	Эк/36	Эк/36	За/9
ОБЩАЯ трудоемкость дисциплины:	***Часы***	540	144	144	144	108
	Зач. ед.	15	4	4	4	3

Учитывая логическую последовательность изучения учебного материала, указанные выше разделы распределяются по семестрам. Рассмотрим материал второго семестра, где РПД предусмотрено изучение следующих разделов: интегральное исчисление функции одной переменной, дифференциальное исчисление функций нескольких переменных, обыкновенные дифференциальные уравнения. Объем контактной работы составляет 76 академических часов, объем самостоятельной работы 32 часа и промежуточная аттестация в форме экзамена 36 часов. Учитывая, что промежуточная аттестация представляет собой форму контроля, сам процесс изучения ограничен временными рамками в 76 + 32 =108 академических часов, что соответствует 16 лекциям (32 академических или 24 астрономических часа), 16 практическим занятиям (32 академических или 24 астрономических часа), 12 часов контроля самостоятельной работы (КСР, 24 академических или 9 астрономических часов) и 32 академических (или 24 астрономических) часа на самостоятельную работу (СР). Сразу отметим, что все проводимые в течение семестра контрольные работы выполняются в часы КСР, индивидуальные задания и подготовка к практическим занятиям в часы СР.

Итак, первый шаг – нормирование учебного времени лекций на формирование знаний по разделам материала 2-го семестра. Перечислим основные дидактические единицы каждого из разделов.

– Интегральное исчисление функции одной действительной переменной: первообразная, неопределённый интеграл и его свойства, таблица основных неопределенных интегралов; стандартные методы интегрирования (метод замены переменной и интегрирование по частям); интегрирование рациональных, тригонометрических и иррациональных функций; вычисление определенного интеграла с помощью формулы Ньютона-Лейбница; несобственные интегралы; геометрические приложения определенного интеграла; физические приложения определенного интеграла.

– Дифференциальное исчисление функций нескольких действительных переменных (ФНП): частные производные ФНП; полные дифференциалы и частные производные высших порядков; дифференцирование сложной и неявно заданной функции; градиент функции и производная по направлению; локальный экстремум функции двух переменных.

– Обыкновенные дифференциальные уравнения (ДУ): методы интегрирования ДУ первого порядка; ДУ высших порядков; линейные однородные (неоднородные) ДУ второго порядка с постоянными коэффициентами; линейные ДУ высших порядков; системы обыкновенных ДУ.

Рассмотрим подробно раздел «Интегральное исчисление функции одной переменной». Исходя из того, что общий объем контактной работы в виде лекций по разделу «Интегральное исчисление функции одной действительной переменной» составляет 14 аудиторных часов (согласно РПД «Математика» для специальности ИБ), что соответствует семи лекциям (одна академическая лекция составляет 2 академических или 1,5 астрономических часа), было проведено разбиение всего лекционного материала по данному разделу (см. табл. 3).

Основные понятия, которыми должен овладеть студент, следующие: метод линейной замены в неопределенном интеграле (три правила); метод интегрирования подстановкой (два вида); порядок действий при осуществлении метода замены переменной; метод интегрирования по частям (формула); порядок вычислений при осуществлении метода интегрирования по частям; типы интегралов, берущихся по частям (три типа).

Второй шаг – нормирование учебного времени практических занятий. Общий объем контактной работы в виде практических занятий по разделу «Интегральное исчисление функции одной действительной переменной» составляет 14 аудиторных часов, что соответствует количеству лекций. Темы лекций совпадают с темами практических занятий (см. табл. 3).

Исходя из формирования умений и навыков решения задач математического анализа (согласно индикатору ОПК-3.3, см. табл. 1), в течение изучения раздела необходимо выработать навык решения следующих типовых задач:

– вычислить неопределенный интеграл (таблица интегралов);
– вычислить неопределенный интеграл, используя метод замены переменной;
– вычислить неопределенный интеграл, используя метод интегрирования по частям;
– вычислить интеграл от рациональной дроби;
– вычислить интеграл от тригонометрической функции;
– вычислить интеграл от рациональной функции;
– вычислить определенный интеграл;
– вычислить несобственный интеграл;
– вычислить площадь фигуры, ограниченную линиями;
– вычислить длину дуги кривой;
– вычислить площадь поверхности вращения, образованной вращением данной кривой;
– вычислить объем тела, образованного вращением;
– найти статические моменты и координаты центра масс плоской кривой;
– определить координаты центра тяжести;
– решить творческую задачу.

Все типовые задачи были разбиты на три группы: базовые задачи (соответствуют оценке «удовлетворительно»), задачи зоны ближайшего развития (соответствуют оценке «хорошо»), задачи зоны дальнейшего развития (соответствуют оценке «отлично») [4]. Приведем типовые задачи раздела «Стандартные методы интегрирования» (см. табл. 4) [5].

Рассмотрим практическое занятие по теме «Стандартные методы интегрирования». В начале занятия преподаватель напоминает студентам метод замены с помощью подстановки, объясняет, как пользоваться таблицей «Основные замены переменных в неопределенном интеграле» [5] (10 минут), затем вместе со студентами решает, подробно объясняя, три задачи 1 уровня (15 минут). Далее преподаватель вызывает одного из студентов для решения следующей задачи (1 уровень) у доски (10 минут). Для решения еще одной задачи (2 уровень) преподаватель также вызывает студента к доске (15 минут). Далее студенты решают задачи самостоятельно (30 минут). Студент может самостоятельно выбрать уровень, соответствующий его возможностям в данный момент времени [5]. Если в процессе решения у студентов возникают вопросы, то они задают их преподавателю. Также студентам разрешено общаться друг с другом. Оставшиеся 10 минут преподаватель проверяет решения, обсуждая ответы со студентами, и задает домашнее задание.

Таблица 3

Распределение объема раздела «Интегральное исчисление функции одной переменной» на контактную работу в виде лекций

№ п/п	*Тема раздела*	*Количество часов*
1.	Первообразная, неопределённый интеграл и его свойства, таблица основных неопределенных интегралов	2
2.	Стандартные методы интегрирования (метод замены переменной и интегрирование по частям)	2
3.	Интегрирование рациональных и тригонометрических функций	2
4.	Интегрирование иррациональных функций. Вычисление определенного интеграла с помощью формулы Ньютона-Лейбница	2
5.	Несобственные интегралы	2
6.	Геометрические приложения определенного интеграла	2
7.	Физические приложения определенного интеграла	2
	Итого:	14

Приведем расчет по объему понятий и решения задач на примере лекции «Стандартные методы интегрирования». В соответствии с приведенными выше расчетами (см. табл. 3) получаем, что дидактической единице «Стандартные методы интегрирования» должны соответствовать временные затраты в объеме 90 минут (2 академических часа), т. е. одна академическая лекция.

Стандартными методами интегрирования являются следующие: метод замены переменной интегрирования и метод интегрирования по частям. Изложение метода замены переменной интегрирования занимает 40 минут: 15 минут уходит на объяснение и запись подстановок двух видов и формулирование порядка замены переменной, 5 минут преподаватель знакомит студентов с табл. [5], содержащей основные замены переменных в неопределенном интеграле, 20 минут занимает решение 4 примеров. Изучение метода интегрирования по частям занимает 50 минут: 10 отводится на запись формулы интегрирования по частям и формулирование порядка вычислений с помощью приведенной формулы, 15 минут – на знакомство с основными типами интегралов, берущихся по частям, и 25 минут – решение 3 примеров.

Третий шаг – нормирование учебного времени на контроль. На КСР по разделу «Интегральное исчисление функции одной переменной» отводится 4 академических часа (180 минут): 15 минут – диктант по табл. интегралов; 30 минут – самостоятельная работа по теме «Стандартные методы интегрирования»; 45 минут – самостоятельная работа по теме «Геометрические и физические приложения определенного интеграла»; 90 минут – итоговая контрольная работа по теме «Интеграл». Приведем примерный вариант самостоятельной работы по теме «Стандартные методы интегрирования». Для расчета продолжительности времени выполнения студентом самостоятельной работы были использованы

Таблица 4

Типовые задачи раздела
«Стандартные методы интегрирования»

Уровни	*Группы задач*	*Типовые задачи*
1.	Базовые задачи (соответствуют оценке «удовлетворительно»)	Вычислить интегралы, используя метод замены переменной: а) $\int \frac{2^{\operatorname{arctg} x}}{1+x^2}dx$, б) $\int x\sqrt{x^2-1}\,dx$, в) $\int e^{\sin x}\cos x\,dx$. Вычислить интегралы, используя метод интегрирования по частям: а) $\int x e^x dx$, б) $\int x\cos x\,dx$, в) $\int x\ln x\,dx$.
2.	Задачи зоны ближайшего развития (соответствуют оценке «хорошо»)	Вычислить интегралы, используя метод замены переменной: а) $\int \frac{e^{-\sqrt{x}}}{\sqrt{x}}dx$, б) $\int \frac{\cos x\,dx}{1+\sin x}$, в) $\int \frac{x}{\sqrt{1-x^2}}dx$. Вычислить интегралы, используя метод интегрирования по частям: а) $\int \frac{\ln x\,dx}{x^2}$, б) $\int (x+5)\sin 3x\,dx$, в) $\int \operatorname{arctg}\sqrt{2x-1}\,dx$.
3.	Задачи зоны дальнейшего развития (соответствуют оценке «отлично»)	Вычислить интегралы, используя метод замены переменной: а) $\int \frac{x^2+\ln^2 x}{x}dx$, б) $\int \frac{\arcsin^2 x-2}{\sqrt{1-x^2}}dx$, в) $\int \frac{x-\operatorname{arctg} x}{1+x^2}dx$. Вычислить интегралы, используя метод интегрирования по частям: а) $\int e^x\cos x\,dx$, б) $\int x^2\cos x\,dx$, в) $\int \ln^2 x\,dx$.

Таблица 5

Примерные варианты самостоятельной работы по теме
«Стандартные методы интегрирования»

Уровни	*Группы задач*	*Расчет времени*	*Типовые задачи*
1.	Базовые задачи (соответствуют оценке «удовлетворительно»)	3 мин * 2,5 = 7,5 мин	1. Вычислить интегралы, используя метод линейной замены: а) $\int \frac{dx}{\cos^2 4x}$, б) $\int \operatorname{ch} 4x\,dx$, в) $\int \frac{dx}{(1+2x)^2}$.
		6 мин * 2,5 = 15 мин	2. Вычислить интегралы, используя метод замены переменной: а) $\int \frac{dx}{x\ln x}$, б) $\int e^{x^2}x dx$.
		3 мин * 2,5 = 7,5 мин	3. Вычислить интегралы, используя метод интегрирования по частям: $\int (x+4)\sin x\,dx$.
Итого:			30 минут
2.	Задачи зоны ближайшего развития (соответствуют оценке «хорошо»)	2 мин * 2,5 = 5 мин	1. Вычислить интегралы, используя метод линейной замены: $\int \left(\sin 4x + e^{3x}\right)dx$.
		6 мин * 2,5 = 15 мин	2. Вычислить интегралы, используя метод замены переменной: а) $\int \frac{e^x dx}{\sin^2 e^x}$, б) $\int \frac{\sqrt[3]{1+2\ln x}}{x}dx$.
		4 мин * 2,5 = 10 мин	3. Вычислить интегралы, используя метод интегрирования по частям: $\int \operatorname{arcctg}\sqrt{4x-1}\,dx$.
Итого:			30 минут
3.	Задачи зоны дальнейшего развития (соответствуют оценке «отлично»)	6 мин * 2,5 = 15 мин	1. Вычислить интегралы, используя метод замены переменной: $\int \frac{\operatorname{arctg}^2 x - x}{1+x^2}dx$.
		6 мин * 2,5 = 15 мин	2. Вычислить интегралы, используя метод интегрирования по частям: $\int x^3\ln^2 x\,dx$.
Итого:			30 минут

результаты эксперимента, описанного в работе Нуриева Н.К., Старыгиной С.Д. [4]: коэффициент 2,5 является коэффициентом масштабирования сложности для студента (см. табл. 5). В табл. 5 указаны примерные варианты самостоятельной работы рутинного типа по уровням [4].

Сформированные таким образом самостоятельные работы были проведены на потоках первого курса Института автоматики, телекоммуникаций и информационных технологий ОмГУПСа, включая потоки 21ст (второй семестр 2021–2022 учебного года) и 22ст (второй семестр 2022–2023 учебного года) специальности ИБ. Всего в эксперименте участвовало 488 студентов. Итоговые результаты приведены в табл. 6.

у большинства студентов. Безусловно, фактор субъективности вносит свои поправки, и гарантировать одинаковый для всех студентов результат нельзя. Из-за индивидуальных психологических особенностей студентов, из-за различного уровня их первоначальной математической подготовки не всегда, к сожалению, можно успеть решить все запланированные задачи на практическом занятии. Восполнить пробелы можно на дополнительных занятиях с целевиками (студентами целевого обучения), которые могут посещать также все желающие. В особенно «слабых» группах возможно проведение самостоятельной работы, например, по теме «Стандартные методы интегрирования», в команде, в режиме консультации: группа студентов (3–4 человека) решает

Таблица 6

Итоговые результаты выполнения самостоятельной работы
по теме «Стандартные методы интегрирования» (в процентах)

Уровни	*Группы задач*	*Количество студентов (в процентах)*	*Время выполнения самостоятельной работы*		
			Менее 30 мин	*30 мин*	*Не успели за 30 мин*
1.	Базовые задачи (соответствуют оценке «удовлетворительно»)	60	9,2	85	5,8
2.	Задачи зоны ближайшего развития (соответствуют оценке «хорошо»)	25	11,5	80,3	8,2
3.	Задачи зоны дальнейшего развития (соответствуют оценке «отлично»)	15	9,6	82,2	8,2
		В среднем	10,1	82,5	7,4

Результаты показывают, что большинство студентов (82,5%) успевают решить данную самостоятельную работу за 30 мин. При этом определенное количество студентов решили все задачи быстрее – 10,1%. 7,4% студентов не справились с данной самостоятельной работой за этот временной интервал.

В заключение отметим, что поставленные задачи были выполнены, и цель исследования достигнута. Методика расчета времени и подбора учебного материала для лекционных и практических занятий, основанная на многолетнем опыте проведения различных видов занятий авторами статьи, является эффективной. Строго структурированные и нормированные лекционные занятия позволяют изложить весь необходимый теоретический материал, а практические занятия позволяют выработать навык решения типовых задач

один вариант самостоятельной работы совместно, обсуждая решение, советуясь как друг с другом, так и с преподавателем. Эксперимент показал соответствие уровня сложности выполняемых заданий в процессе самостоятельной работы выделяемому на их выполнение времени. Таким образом, строгое структурирование учебного материала и нормирование времени, необходимого и достаточного для выполнения различных видов контактной работы, способствует более эффективному формированию компетенций для дисциплины «Математика». Также более эффективному формированию компетенций по данной дисциплине может служить нормирование времени самостоятельной работы студентов и промежуточной аттестации, что является темой дальнейших разработок и исследований авторов.

Библиографический список

1. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Дидактическая инженерия: разработка регламента педагогического тестирования. *Образовательные технологии и общество (Education Technology & Society)*. Международный электронный журнал. 2017; Vol. 20, № 4: 478–483.
2. Старыгина С.Д., Нуриев Н.К., Печеный Е.А. Построение математической модели процесса регламентации педагогического тестирования. *Тезисы докладов международной конференции.* Томск: НТЛ, 2017: 223–229.
3. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Надежность результата теста для оценки качества владения компетенцией. *Тезисы докладов международной научно-практической конференции.* Казань: ЦИТ, 2018: 261–271.
4. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Численная оценка продолжительности контрольного задания. *Образовательные технологии и общество.* 2019; № 22 (1): 61–67.
5. *Практикум и индивидуальные задания по интегральному исчислению функции одной переменной (типовые расчёты):* учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2012.

References

1. Nuriev N.K., Starygina S.D. Didakticheskaya inzheneriya: razrabotka reglamenta pedagogicheskogo testirovaniya. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo (Education Technology & Society)*. Mezhdunarodnyj `elektronnyj zhurnal. 2017; Vol. 20, № 4: 478-483.
2. Starygina S.D., Nuriev N.K., Pechenyj E.A. Postroenie matematicheskoj modeli processa reglamentacii pedagogicheskogo testirovaniya. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj konferencii.* Tomsk: NTL, 2017: 223-229.
3. Nuriev N.K., Starygina S.D. Nadezhnost' rezul'tata testa dlya ocenki kachestva vladeniya kompetenciej. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Kazan': CIT, 2018: 261-271.
4. Nuriev N.K., Starygina S.D. Chislennaya ocenka prodolzhitel'nosti kontrol'nogo zadaniya. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo.* 2019; № 22 (1): 61-67.
5. *Praktikum i individual'nye zadaniya po integral'nomu ischisleniyu funkcii odnoj peremennoj (tipovye raschety):* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'», 2012.

Статья поступила в редакцию 22.05.23

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-243-247

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

FEATURES OF TRADITIONAL SPIRITUAL VALUES OF THE PEOPLES OF RUSSIA AND WAYS TO PRESERVE THEM. The content of the article reveals the role and importance of traditional spiritual values as an important component of Russia's national security. The essence of the concept of spirituality from the point of view of religion and science is clarified, which manifests itself through social needs, such as striving for the truth – the need for knowledge, striving for goodness – the need for others. The content and features of the manifestation of spiritual qualities of a person and their influence on social processes are highlighted. The content of spiritual and moral education is determined through the formation of such personal structures as humanistic value orientations and social needs. A variant of the nationwide Russian idea defining the process of institutionalization of traditional spiritual values of the peoples of Russia is proposed. The directions of preserving and

internalizing the traditional spiritual values of the peoples of Russia through the implementation of forms and methods of social education in educational activities, as well as traditions, customs and rituals of the peoples of Russia reflecting spiritual principles are revealed.

Key words: **spirituality, traditional spiritual values, spiritual and moral qualities, nationwide Russian idea, growing generation, spiritual and moral education**

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

ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НАРОДОВ РОССИИ И ПУТИ ИХ СОХРАНЕНИЯ

Содержание статьи раскрывает роль и значение традиционных духовных ценностей как важного компонента национальной безопасности России. Уточнена сущность понятия «духовность» с точки зрения религии и науки, которая проявляется через социальные потребности, такие как стремление к истине – потребность познания, стремление к добру – потребность для других. Выделено содержание и особенности проявления духовных качеств личности и их влияние на общественные процессы. Определено содержание духовно-нравственного воспитания через формирование таких структур личности, как гуманистические ценностные ориентации и социальные потребности. Предложен вариант общенациональной российской идеи, определяющей процесс институализации традиционных духовных ценностей народов России. Выявлены направления сохранения и интериоризации традиционных духовных ценностей народов России через реализацию в образовательной деятельности, формы и методы социального воспитания, а также традиции, обычаи, обряды и ритуалы народов России, отражающие духовные начала.

Ключевые слова: **духовность, традиционные духовные ценности, духовно-нравственные качества, общенациональные российская идея, подрастающее поколение, духовно-нравственное воспитание**

В современных социально-культурных условиях одной из главных задач образовательной деятельности выдвигается задача воспитания. Практически во всех программных документах целью воспитания определяется духовно-нравственное развитие личности. Ее важность и своевременность была подчеркнута президентом России В.В. Путиным как имеющая жизненное значение для каждого гражданина и страны в целом: «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи – дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились» [1].

В настоящее время в качестве особенности всех образовательных программ выделяется положение о том, что воспитание подрастающего поколения должно строиться на традиционных российских ценностях. Наиболее четко это определено в Указе Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [2]. Поэтому статья, посвященная разработке рекомендаций по выявлению и сохранению традиционных духовных ценностей народов России, является актуальной и своевременной.

Методологическую основу для выявления и сохранения духовных традиционных национальных ценностей на философском уровне определяют положения, раскрывающие взаимообусловленность и целостность материальных, социальных и информационных процессов (Р.Ф. Абдеев, А.А. Ивин, В.П. Тугаринов); на общенаучном – культурно-исторический подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), системный и комплексный подходы (И.В. Блауберг, Н.Ю. Климентович, В.Н. Садовский); на конкретно-научном – положения, раскрывающие природу и содержание ценностей (М. Вебер, М. Рокич, Ш. Шварц, В.А. Ядов), роль и место социального идеала в системе детерминации общества (Л.В. Константинова, А.В. Мудрик, Н.С. Пряжников), синергетический подход в педагогике (В.Г. Буданов, М.Г. Гапонцева, С.В. Кульневич, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин), а также исследования, посвященные изучению сущности и содержания духовности (Ю.П. Вяземский, П.М. Ершов, И.М. Ильичева, А.А. Сигачев, П. В.Симонов, Е.А. Степанова). Несмотря на достаточно пристальное внимание значительного количества исследований в проблеме духовности, в современных условиях существует потребность в обобщении существующих положений и конкретизации их для реализации в воспитательном процессе.

Цель работы: уточнить сущность и содержание традиционных духовных ценностей российского народа и определить пути их сохранения.

Задачи исследования:

1) уточнить роль и значение духовных ценностей в обеспечении национальной безопасности России в современных условиях;

2) провести анализ понятия «духовность» в религии и науке;

3) предложить ведущую идею для целеполагания в воспитательном процессе;

4) раскрыть сущность традиционных духовных ценностей и критерии их проявления;

5) определить содержание духовно-нравственных качеств личности;

6) выявить направления сохранения традиционных духовных ценностей народов России.

Научная новизна: в отличие от ранее проводимых исследований уточняется определение духовности на основе интеграции положений с точки зрения религии и науки; предлагается вариант общенациональной российской идеи.

Теоретическое значение: выделяется содержание традиционных духовных ценностей российского народа; определяются критерии их оценки; уточняется роль традиций, обычаев, обрядов и ритуалов народов России, отражающих духовные начала; предлагаются направления сохранения традиционных ценностей.

Практическая значимость состоит в определении направлений сохранения традиционных духовных российских ценностей, которые могут использоваться в различных социальных институтах, решающих воспитательные задачи.

Методы исследования: исторический, аксиологический, культурологический.

В основе любого вида человеческой деятельности лежат конкретные ценности, которые в разные исторические эпохи имели существенное различие и даже были антагонистическими. Важно отметить, что от вида ценностей зависит характер всех процессов в обществе и направленность деятельности, которая может служить развитию или разрушению, начиная от личности и до государства.

Традиционные духовные ценности российского народа всегда служили той силой, которая способствовала преодолевать любые трудности, возникавшие в его историческом развитии, что вряд ли под силу какому-либо другому народу. Основной источник их силы в том, что Россия – многонациональное государство, и ее ценности интегрировали и воплощали ценности всех народов, входящих в ее состав. Отличительными особенностями таких ценностей является духовность, смысл которой – приоритет социальных ценностей, реализующих нравственную и творческую деятельность, над материальными ценностями, которые направлены исключительно на обогащение, прибыль, карьеризм и биогедонизм.

Сегодня все говорят о приоритете духовных ценностей в жизни общества, но по-разному раскрывают их сущность и содержание. Для их выявления необходимо разобраться в причинах снижения духовных начал в нашем обществе, так как существующая тенденция грозит общенациональной катастрофой. Объективно их дефицит связан с той идеологией и социально-экономическим строем, который был навязан российскому обществу почти 40 лет назад. Фактически в 90-е годы произошел отказ от традиционно российских духовных основ в жизнедеятельности общества, когда такие категории, как добро и зло, правда и ложь, справедливость и несправедливость, стали определяться каждым в зависимости от личной выгоды и ценностей индивидуального выживания как биологического организма. Человек как биосоциальное существо для своего сосуществования имеет врожденные биологические потребности и только потенциально заложенные социальные. Развитие личности возможно только при гармоничном их сочетании, а социальные потребности формируются только воспитанием и соответствующими социально-экономическими условиями.

Перестроечные механизмы не способствовали в полной мере формированию социальных потребностей, проявлению духовных начал в обществе, и вообще воспитательный процесс был исключен из системы образования, что привело к культивированию биогедонических потребностей и принижению социальной сущности человека. Следует отметить, что и в настоящее время бездуховные ценности конституционно не пресекаются и в определенной степени продолжают интериоризироваться рядом средств массовой коммуникации. Смысл большинства современных художественных произведений пропагандирует борьбу за власть, за деньги, исключительно культ развлечений, почти любая телевизионная игра или реклама имеют цель – быстрое получение денег без какой-либо созидательной деятельности, в виде кэшбэка, скидки и т. д. Редко можно встретить произведение, созданного за последние десятилетие, которое культивировало

бы созидание, служение, единение как ценности, что во все времена существования России лежало в основе общенациональной идеологии.

За последние десятилетия традиционные российские духовные ценности стали утрачивать свой ценностный потенциал, объективное значение и все в меньшей степени передаются через процессы социализации. Само понятие духовности часто представляется в основном только в узко-теологическом понимании и не имеет однозначного научного толкования, в связи с чем обладает ограниченными возможностями в практической воспитательной деятельности.

В настоящее время принято ряд мер, направленных на возрождение традиционных духовных ценностей, к ним можно отнести организацию определенного контроля за деструктивной информацией, подаваемой через СМИ, в общеобразовательных школах вводится проект «Разговоры о важном», на телеканалах можно увидеть передачи, которые ведут представители науки и священнослужители, раскрывающие духовные ценности. Несомненно, они имеют положительное влияние, но духовных проявлений в жизни пока все еще мало, и не все проблемы духовности решены.

В связи с этим появилась потребность рассмотреть сущность, содержание духовности, традиционных духовных ценностей российского народа и пути их сохранения.

Основными источниками для определения и сохранения духовных ценностей являются:

– история России, ценности российского народа, социальные ценности;
– жизненный опыт и традиции предков;
– традиционные религии народов России;
– классические произведения литературы и искусства;
– исследования духовности в жизнедеятельности общества.

Из анализа теологических представлений следует, что духовность определяется положением о том, что есть святой дух, который сотворил наш мир, а духовность – это та энергия, которая сохраняет и развивает его [3, с. 130]. Согласно религии, человек имеет тело и душу, которые не всегда согласуются в своих желаниях, и проявления исключительно телесных, физических потребностей без учета духовных являются злом. В Нагорной проповеди Иисус Христос сказал: «Счастливы осознающие свои духовные потребности» [4, с. 28]. Также в Библии есть положение о том, что вера без дела слепа. Поэтому духовный человек – это, прежде всего, тот, кто живет не только материальными ценностями, а значит, не только для себя, но и служит другим и своими деяниями совершенствует окружающий мир.

Эти представления в определенной степени определяют сущность духовности. Но духовность человека недостаточно связывать только с религией. Заповеди во всех религиях уже тысячи лет призывают к духовности, но бездуховность существует, и только этих призывов явно недостаточно. Существующие научные исследования раскрывают эволюцию представлений о душе, духовности и расширяют представления о духовном мире человека и позволяют определять пути духовного воспитания.

Анализ научных представлений о духовности показывает, что она определяется довольно широко и неоднозначно. В большинстве исследований понятие «духовность человека» представлена как богатство мыслей, широкий кругозор, охватывающий и науку, и искусство, и технику, высокую культуру и силу чувств, убеждений, любовь ко всему доброму и прекрасному, благородные и возвышенные помыслы. Но это только красивые пожелания, и для практического их воплощения в жизнь этого явно недостаточно. Нельзя также сказать, что духовность зависит только от образования – знание законов природы, исторических дат и т. д. не спасут человека от глухоты к чужой боли и страданию. Духовный человек – это тот, у кого социальные и индивидуальные потребности находятся в гармонии, а также духовность – это всегда осознанный выбор человека, а не навязанное кем-то мнение.

Содержание духовных ценностей также выводится из анализа представлений о материальной и духовной культуре. Человек существует в двух сферах: естественной (природе) и искусственной (культуре), последняя делится на материальную и духовную. Духовная культура представляется как сферы, объекты и духовные качества человека, являющиеся деятельностью и сущностной характеристикой человека и человечества в целом.

Следовательно, духовность определяется как возможность и способность улучшать и быть в гармонии с окружающим миром и другими людьми. Другими словами, это реальная психическая энергия, дающая силы служить, созидать и чувствовать единение с другими людьми и всей природой.

Духовные качества личности – это те, которые направлены на других и своими проявлениями делают самого человека и людей совершеннее и счастливее, а окружающий мир – лучше. Степень сформированности духовности определяется развитыми нравственно-волевыми качествами личности [5, с. 263]. Такими качествами можно назвать любовь, доброту, верность, заботу, патриотизм, творчество, трудолюбие.

В работе критериями для определения духовных качеств с точки зрения религии выступают требования христианских заповедей. С точки зрения науки выделены следующие их проявления: бескорыстное служение людям, обществу, природе; созидание и творчество в жизни; единение, обеспечивающее гармонию со всем окружающим миром.

Следовательно, существует необходимость и возможность духовного развития подрастающего поколения через формирование социальных потребностей и нравственных качеств, которые определяют содержание социальной сущности человека.

Раскроем содержание выделенных выше духовных качеств личности:

1. Любовь – это единение с кем-либо в одно целое и отношение к нему как к самому себе, она характерна для родных и близких людей, например, родителей и детей, мужа и жены.
2. Доброта – хорошее отношение, слова и поступки в отношении других.
3. Забота – постоянная поддержка, обеспечение всем необходимым для хорошей жизни.
4. Патриотизм – любовь к своей Родине, стране, народу, и готовность ей служить в мирное и военное время.
5. Трудолюбие – способность заниматься трудом и работой с удовольствием.
6. Верность – постоянство в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга и нравственных принципов.
7. Творчество – создание чего-то нового, ценного не только для себя, но и для других, имеющего существенное значение для социально-культурного развития общества.

На основе рассмотренных положений духовность следует определить как, прежде всего, утверждение в человеке его социальной сущности, а бездуховность – это одностороннее культивирование исключительно биологических потребностей. Формирование социальной сущности требует воспитания духовных потребностей, без которых индивидуальное выживание, естественно, будет реализовываться только за счет других людей и всего общества.

Культурологический подход определяет, что духовность сохраняется в ценностях, которые передаются через традиции, обычаи, ритуалы и обряды. Следует отметить, что их изучение, наполнение социально значимым смыслом с учетом современных условий является одним из путей сохранения традиционных духовных ценностей.

Традиции в основном передаются через проведение исторически закрепленных праздников, таких как Новый год, Рождество, Масленица, Крещение, Пасха и т. д. В эти дни люди участвуют в общественных мероприятиях, проводят различные игры, которые символизируют социально значимую деятельность (например, по выращиванию урожая) или религиозные ритуалы, способствующие соблюдению нравственных заповедей. В любом случае они направлены на духовное воспитание. Например, Масленица или Пасха имеют элементы экологического и трудового воспитания путем подчеркивания значимости природы, празднования расцвета весны и созидания при производстве даров природы.

Традиция Крещения у наших предков представлялась как таинство рождения и значимости ребенка для родителей и общества, социальная ценность была и в том, что участвовали в нем не только родственники, но и, например, крестная мать, которая дарила рубашку, и крестный отец, который должен был подарить ребенку нательный крест, после чего они становились родственниками между собой и родителями ребенка. Обряд свадьбы подчеркивал ценность семьи для человека и значимость для общества, воспитывал нравственные отношения и устанавливал права и обязанности супругов через различные обряды и ритуалы.

Многие традиции, сохраненные сегодня, утратили свою изначальную социальную значимость и не имеют ранее культивирующее воспитательное значение. Поэтому сегодня от организаторов социально-культурных мероприятий для сохранения традиционных духовных ценностей требуется не просто их проведение в виде развлекательной программы, а находить средства для наполнения их содержания социальными ценностями и потребностями.

Связь духовных и социальных ценностей однозначна, так как их объединяет нравственная и созидающая деятельность, стремление к истине – потребность познания, стремление к добру – потребность служения другим людям [6, с. 20]. Духовность должна рассматриваться как глубинная социальная сущность человека в отличие от биологической.

В российском обществе, включающем различные национальности и народности, за многие столетия совместного сосуществования сформировались устойчивые традиционные духовные ценности, которые способствовали укреплению дружественных межнациональных отношений, помогающих нашему обществу развиваться и выживать в самых тяжелых условиях. К сожалению, сегодня следствием разнонаправленным процессов, происходящих при реформировании социально-экономических отношений и воздействия информационных войн, которые ведет западная цивилизация, является то, что ранее братские народы превращаются во врагов в угоду третьим странам для осуществления их целей разделения, властвования и достижения мирового господства. Поэтому только восстановление традиционных духовных ценностей позволит нашему обществу как социальной системе сохраниться, адаптироваться в современных условиях и развиться.

Для реализации этих функций необходимы ценности, которые должны проявляться в следующих отношениях:

1) отношение к себе: сохранение – честь, адаптация – достоинство, развитие – свобода;

2) отношение другим людям: сохранение – равенство, адаптация – солидарность, развитие – нравственность;

3) отношение к семье: сохранение – дружба, адаптация – уважение, развитие – любовь;

4) отношение к государству: сохранение – патриотизм, адаптация – гражданственность, развитие – служение;

5) отношение к другим национальностям: сохранение – толерантность, адаптация – сотрудничество, развитие – единение;

6) отношение к деятельности: сохранение – познание, адаптация – созидание, развитие – духовность;

7) отношение к природе: сохранение – добро, адаптация – красота, развитие – истина.

При выявлении существенных черт и качеств жизни населения России, определяющих их духовное содержание, необходимо учитывать особенности жизнедеятельности в России, которые определяются, исходя из комплекса историко-географических и социально-политических факторов. Наиболее полно эти особенности раскрыты в работах А.П. Паршева [7, с. 124], значимыми характеристиками для данного исследования являются следующие:

1. Россия расположена в неблагоприятных для развития климатических условиях: среднегодовая температура – 2 С°, перепады температур до 60 С°, промерзание почвы на 70% территории и т. д. Такое положение обязывает все население заниматься созиданием для поддержания своего существования, и нет возможности содержать классы или прослойки общества, которые ничего не создают, а только пользуются трудом других.

2. Высокая энергоемкость любой производственной деятельности, по этой причине в России требуется в несколько раз больше, чем на Западе, энергетических ресурсов для любого производства.

3. Значительная себестоимость капитального строительства, оно обходится в России значительно дороже, чем на Западе. Западные инвестиции работают в основном не в интересах отечественного производства, и эта смена собственника на иностранного будет неблагоприятно сказываться на финансовом положении будущих поколений.

4. Рискованное земледелие, вечная мерзлота позволяют снимать один урожай в год, в то время как на Западе – два–три. Это говорит о рентабельности только крупных сельскохозяйственных предприятий.

5. Все 12 веков Россия находилась и находится в состоянии войны, подготовки к ней или в оккупации. Географическое и ресурсное положение делают Россию объектом зависти и притязаний.

6. В использовании российского территориального преимущества, а также запасов энергетических и иных природных ресурсов практически не всегда учитывается приоритет национальных интересов.

7. Одной из отличительных особенностей России является этнокультурное многообразие населения. По разным источникам, в России выделяют от 104 до 160 этнических единиц, которые объединяют более двадцати групп четырех языковых систем.

8. Россия – Евро-азиатская страна, она находится на стыке христианского мира, мусульманской и буддийской цивилизаций, сама историческая ситуация сделала русских открытыми для контактов с другими народами, совместимыми с любой национальной средой.

На основе выделенных историко-географических и социально-политических факторов выделим специфику духовных составляющих российского характера.

Существенное значение имеет сохранение отличительных общенациональных черт, которые сформировались под воздействием следующих факторов:

– географических – обширность территории: широта души, открытость, вольность, гостеприимство;

– климатических – суровость климата, длинная зима, низкие температуры, рискованное земледелие: коллективизм, трудолюбие, практическая направленность ума, изобретательность;

– внешнеполитических – всегда являлась объектом агрессии различных стран: героизм, самопожертвование, патриотизм, мужество;

– территориальное нахождение между Европой и Азией: противоречивость, безудержность, непримиримость;

– наличие разных конфессий: толерантность, миролюбие, религиозность;

– централизация государственной власти: покорность, терпение, вольность, непредсказуемость;

– многонациональный состав населения: сплоченность, взаимовыручка, единение, соборность.

В процессе освоения географического, социального и экономического пространств сформировалась высочайшая пассионарность российских народов, которая составляет основу для духовных проявлений.

На основе рассмотренных теоретических положений можно выделить пути и направления, которые могут служить для сохранения традиционных духовных российских ценностей.

Конституциализация в обществе традиционных духовных ценностей требует наличия ведущей общенациональной идеи, которая реализуется в качестве идеологии. Стоит признать, что, несмотря на отрицания какой-либо государственной идеологии, согласно 13 статьи Конституции России, с 90-х годов основной ведущей идеей была либеральная идеология с нерегулируемыми рыночными отношениями, во главу угла было поставлено индивидуальное выживание и обогащение. Такой подход, с одной стороны, естественен и соответствует биологической сущности человека, но при отсутствии социального воспитания в обществе теряют смысл духовные ценности и потребности. Категории добро – зло, справедливость – несправедливость, правда – ложь и т. д. не имеют однозначного толкования и определяются каждым индивидуумом, исходя только из личной выгоды. Анализ истории российского государства показывает, что в нем всегда присутствовала национальная идеология, в основе которой была общенациональная идея, в которой системообразующим элементом была духовность как приоритет идеального над материальным или социального над индивидуальным. Такой подход позволял находить оптимальное сочетание индивидуальных и социальных потребностей человека.

Общенациональная идея представляет собой значимые для большинства населения ценностные установки, которые однозначно разделяют такие понятия, как добро – зло, правда – ложь, справедливость – несправедливость, это касалось как отдельных граждан, так и представителей всех сословий и органов власти и отражается в сознании как представление о должном, основанном на своем прогрессивном историческом опыте, позволяющем оценивать существующую действительность, определять цели и пути развития общества.

Наиболее кратко и в афористической форме государственная политика России в области идеологии в XVIII веке отражалась в российской общенациональной идее, которая формулировалась как православие, державность, народность, где духовные ценности были системообразующим фактором [8, с. 96]. Сегодня, сохраняя ее ценностное содержание, предлагается ее сущность определить как созидание, служение, единение [9, с. 149].

Служение – это проявление такого отношения к людям, обществу и своей деятельности, при котором человек ощущает себя ответственным и добросовестно выполняет свои профессиональные и социальные функции. Служение исходит из любви к людям, семье, работе, стране, без любви к чему-либо служить ему невозможно.

Созидание – это такой тип деятельности, целью которой является существенная общественная польза, она исключает использование других людей в качестве средства и личной выгоды, она основана на внутренней мотивации к самореализации.

Единение – это чувство единства с другими людьми и всем окружающим миром, а также способ решения всех общественных проблем – от семейных до государственных и общечеловеческих, он объединяет различные национальности, конфессии и социальные группы народов России.

В современных условиях также необходима интеграция социоцентрической и антропоцентрической моделей воспитания, которые обычно противопоставляются друг другу. Антропоцентрический подход выделяет в человеке свойства субъекта и индивидуальности, которые, несомненно, важны, но для оптимального сочетания биологических и социальных потребностей нельзя ограничиться только их выделением, необходимо включать в них социальную сущность человека. Социоцентрический подход определяет личность как устойчивую систему общественно полезных и социально значимых качества и свойства человека. Интеграция этих подходов определяет личность как социально значимую индивидуальность и общественно полезный субъект деятельности.

В педагогической деятельности для реализации воспитательного процесса объективно существует необходимость в наличии образца – идеала для подражания, которым для развития духовности должен быть социально-культурный идеал личности. В воспитательном процессе идеалами для подражания целесообразно выделять традиционно признанные следующие идеалы личности:

1) Творцы-просветители (деятели культуры, искусства, образования),
2) первопроходцы-жертвенники (врачи, ученые, географы),
3) воины-патриоты (военнослужащие силовых структур),
4) созидатели-производители (рабочие, инженеры, строители),
5) аграрии-кормильцы (работники различных сфер сельского хозяйства).

Для их реализации учебно-воспитательные программы должны быть дополнены целями и задачами, раскрывающими выделенные выше идеалы личностей.

В воспитательном процессе следует различать в структуре потребностей духовные и бездуховные проявления. При рассмотрении биологических потребностей (витальные, продолжение рода, безопасности, поиска, стадности) к духовным следует отнести те, которые проявляются как гуманные и не наносят вреда другим людям и обществу, а к бездуховным – антигуманные, которые наносят вред или используют других людей в своих корыстных целях.

При рассмотрении социальных потребностей (общения, признания, самоактуализации, а также политические, юридические, экономические и др.) к духовным следует отнести те проявления, которые приносят пользу другим людям и обществу, а к бездуховным – антиобщественные.

При рассмотрении идеальных (духовных) потребностей (познания, созидания, единения, творчества, самореализации, самосовершенствования, персонализации) к духовным следует отнести те, которые проявляются как нравственные, а к бездуховным – безнравственные и аморальные.

В воспитательной работе методы и формы воспитания требуют конкретизации для формирования духовных качеств. Так, в методах воспитательной работы следует выделить организацию общественно полезной и социально значимой деятельности, формирование нравственного поведения, стимулирование

гуманистических отношений и духовного саморазвития, воспитание личности на социально-культурном идеале.

Конкретизация форм воспитания с точки зрения социальной сущности определяет их как:

1) индивидуально-личностные (развитие личности),

2) социально-групповые (сплочение коллектива),

3) общественно-массовые (формирование государственно-патриотической направленности).

Особенностью духовного развития следует выделить системную реализацию всех основных направлений воспитательного процесса: гражданского, патриотического, исторического, нравственного, правового, семейного и профессионального. Технологии, реализующие духовное воспитание, должны комплексно применять следующие подходы: синергетический, контекстный, личностно ориентированный и системно-деятельностный. Также традиции, обычаи, обряды и ритуалы имеют существенное значение в нашей жизни для сохранения духовности, они продолжают жить в современном мире, хотя происходит их трансформация, главное – сохранять их духовно-нравственную направленность.

Предлагаемые основы должны способствовать интериоризации духовных ценностей во всех социальных процессах и в первую очередь в образовательной деятельности, как в учебное, так и во внеучебное время и осуществляться всеми субъектами воспитательной работы, как педагогами, наставниками, так и кураторами учебных групп [10, с. 158]. В программах и планах учебно-воспитательного процесса должны быть выделены конкретные цели и задачи духовного воспитания обучающихся; существенную роль в воспитательном процессе необходимо отвести социально-нравственному содержанию гуманитарных дисциплин; в учебно-воспитательном процессе должна формироваться внутренняя мотивация личности к проявлению социально значимых качеств.

В воспитательной работе, обеспечивающей духовное развитие личности, следует выделить следующие социально-педагогические условия:

– создание пространственной, событийной, информационной среды для культивирования проявлений духовных качеств;

– стимулирование проявлений внутренней и внешней мотивации для самоактуализации и самореализации в социально значимой и общественно полезной деятельности;

– обеспечение личностно ориентированного взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса в различных видах социально-культурной деятельности;

– реализация методов самовоспитания личностных и профессионально значимых качеств в процессе духовного развития.

К факторам, определяющим развитие духовности личности, относятся:

– индивидуальные типологические, составляющие основу структуры личности;

– существующие экономические, политические и социальные условия жизнедеятельности;

– конкретные семейные, бытовые и профессиональные условия жизнедеятельности;

– мировоззрение и культура человека, их направленность на духовное развитие.

Сегодня становится все более очевидно, что в решении проблем общественного развития принципиальное значение приобретают традиционные духовные ценности народов России, позволяющие формировать нравственные качества и творческие способности личности, которые, в свою очередь, закладываются системой образования. Но без наличия в системе образования четких и объективных представлений о исторически выработанных в народе традиционных духовных ценностей эти цели достичь затруднительно.

Таким образом, духовность проявляется в социальных ценностях и потребностях как сущностных силах личности, которые определяют ее социальную сущность, находящуюся в гармонии с биологическими потребностями человека как биосоциальной системы. Духовные потребности – это такие проявления в сознании, отношениях, делах, которые сохраняют и совершенствуют жизнедеятельность. Духовные качества – это внутренние свойства человека, которые через его деяния делают самого человека счастливым от того, что он делает счастливыми окружающих его людей, полезен обществу и служит его развитию. Духовные ценности сохраняются и развиваются посредством их изучения и передачи от поколения к поколению через систему воспитания и традиций. Основными критериями духовных качеств следует считать проявление потребностей единения, созидания и служения.

Библиографический список

1. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию на 2013 год. *Новости дня*. Газета. ru›, 2012. Available at: http://www.kremlin.ru/ events/president/transcripts/messages/17118
2. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. Дата опубликования: 09.11.2022. Available at: http://publication.pravo.gov.ru›
3. Степанова Е.А. Новая духовность и старые религии. *Религиоведение*. Научно-теоретический журнал. 2011; № 1: 127–134.
4. Ильичева И.М. *Психология духовности*. Москва: МПСИ, 2003.
5. Гричанов А.С., Морозов В.А., Федулов Б.А. Формирование нравственно-волевых качеств сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2019; Т. 24, № 3 (78): 263–268.
6. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. *Происхождение духовности*. Москва: Наука, 1989.
7. Паршев А.П. Почему Россия не Америка. *Крымский мост-9Д*: форум, 1999.
8. Уваров С.С. Письмо Николаю I. *Новое литературное обозрение*. Москва, 1997; № 26: 96–100.
9. Федулов Б.А., Заречнев Д.О. Особенности воспитания будущих сотрудников полиции на общенациональных российских ценностях. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2014; № 14-2: 147–149.
10. Заречнев Д.О., Федулов Б.А. Особенности проведения кураторской работы в учебной группе курсантов юридических институтов МВД России. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 3 (46): 157–159.

References

1. Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii Federal'nomu sobraniyu na 2013 god. *Novosti dnya*. Gazeta. ru›, 2012. Available at: http://www.kremlin.ru/ events/president/transcripts/messages/17118
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809. Data opublikovaniya: 09.11.2022. Available at: http://publication.pravo.gov.ru›
3. Stepanova E.A. Novaya duhovnost' i starye religii. *Religiovedenie*. Nauchno-teoreticheskij zhurnal. 2011; № 1: 127-134.
4. Il'icheva I.M. *Psihologiya duhovnosti*. Moskva: MPSI, 2003.
5. Grichanov A.S., Morozov V.A., Fedulov B.A. Formirovanie nravstvenno-volevyh kachestv sotrudnikov policii v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2019; T. 24, № 3 (78): 263-268.
6. Simonov P.V., Ershov P.M., Vyazemskij Yu.P. *Proishozhdenie duhovnosti*. Moskva: Nauka, 1989.
7. Parshev A.P. Pochemu Rossiya ne Amerika. *Krymskij most-9D*: forum, 1999.
8. Uvarov S.S. Pis'mo Nikolayu I. *Novoe literaturnoe obozrenie*. Moskva, 1997; № 26: 96-100.
9. Fedulov B.A., Zarechnev D.O. Osobennosti vospitaniya buduschih sotrudnikov policii na obschenacional'nyh rossijskih cennostyah. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami.* 2014; № 14-2: 147-149.
10. Zarechnev D.O., Fedulov B.A. Osobennosti provedeniya kuratorskoj raboty v uchebnoj gruppe kursantov yuridicheskih institutov MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 3 (46): 157-159.

Статья поступила в редакцию 23.05.23

УДК 378.1:372.881.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-247-250

***Grigoreva Ya.I.**, senior teacher, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: zojana@list.ru*

***Parnikova G.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru*

FEATURES OF TEACHING GERMAN TO STUDENTS OF HUMANITIES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES (ON THE EXAMPLE OF REPUBLIC SAKHA (YAKUTIA)). The article considers the current state of foreign language training of students of the humanities in the M.K. Ammosov Northeastern Federal University. The paper summarizes the practical experience of teaching a foreign language in a non-linguistic university. The authors consider the method of intensive modular teaching of a foreign language, practiced at the university. The purpose of the work is to identify problems that arise in the process

of learning the German language. The regional peculiarities characteristic of students from among the representatives of the indigenous peoples of Yakutia and the difficulties encountered in their study of the German language are highlighted and described. The authors point out the need to apply certain teaching methods to solve these difficulties.

Key words: **foreign language education, German, non-linguistic university, humanities, intensive modular training, learning features**

***Я.И. Григорьева**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: zojana@list.ru
***Г.М. Парникова**, д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: allerigor@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Статья посвящена рассмотрению современного состояния иноязычной подготовки студентов гуманитарных направлений Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. В работе обобщается практический опыт преподавания иностранного языка в нелингвистическом вузе. Рассматривается методика интенсивно-модульного обучения иностранному языку, практикуемая в университете. Цель работы – выявление проблем, возникающих в процессе обучения немецкому языку. Выделяются и описываются региональные особенности, характерные для студентов из числа представителей коренных народов Якутии, и трудности, возникающие при изучении ими немецкого языка. Авторы указывают на необходимость применения определенных методик обучения для решения этих трудностей.

Ключевые слова: **иноязычное образование, немецкий язык, нелингвистический вуз, гуманитарные специальности, интенсивно-модульное обучение, особенности обучения**

Актуальность статьи обусловлена тем, что необходимым требованием к выпускнику вуза является качественное профессиональное владение иностранным языком, так как иноязычная компетенция является одним из важных критериев отбора кандидатур работодателями. Исследователи отмечают, что «потребность современного общества в специалистах, владеющих иностранными языками в целях профессионального межкультурного общения, обусловила трансформацию предмета «Иностранный язык» в программе профессионального образования из общекультурного в профессионально значимый, включая и предметно-профессиональный, и общепрофессиональный аспекты» [1, с. 105]. Бесспорно, что английский язык остается самым востребованным в современном мире. Однако показателем успешности и конкурентоспособности в настоящее время является владение несколькими языками, что способствует постоянному языковому и культурному росту личности.

Целью настоящего исследования является выявление проблем, возникающих в процессе обучения немецкому языку в нелингвистическом вузе. Чтобы реализовать поставленную цель, мы определили следующие задачи: представить обзор современного состояния иноязычной подготовки специалистов нелингвистического вуза; по результатам проведенного опроса оценить степень мотивации к изучению немецкого языка; выделить основные трудности и характерные особенности, присущие студентам-северянам в процессе изучения немецкого языка. Научная новизна исследования состоит в рассмотрении трудностей и особенностей студентов-гуманитариев из числа коренных народов Якутии при обучении немецкому языку. Практическая значимость данной работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в учебно-воспитательной работе с первокурсниками. Методами исследования являются опрос, наблюдение, беседы со студентами и преподавателями, систематизация и обобщение материала.

Современная ситуация с обучением немецкому языку в республике демонстрирует, что статус немецкого как основного иностранного языка в республике заметно снизился за последние 5 лет. В настоящий момент немецкий язык изучается преимущественно в качестве второго иностранного и сохраняется еще в следующих средних общеобразовательных школах г. Якутска: МОБУ Хатасская СОШ, МОБУ СОШ № 15, международная арктическая школа (МАШ), Якутский городской лицей, городская классическая гимназия и Саха-гимназия, у которых при поддержке посольства Германии был опыт сотрудничества с немецкими школами. Список продолжают улусные (районные) образовательные учреждения: МБОУ СОШ № 2 г. Ленска, МКОУ СОШ с. Беченча Ленского улуса, СОШ № 1, 2, 15 Нерюнгринского района и СОШ г. Мирный. Как следствие, сократилось количество выпускников, сдающих ЕГЭ по немецкому языку.

Далее рассмотрим методическую действительность, сложившуюся на кафедре «иностранных языков по гуманитарным специальностям института зарубежной филологии и регионоведения. Преподавание ведется на 7 подразделениях гуманитарного профиля университета, таких как институт психологии, исторический факультет, институт физкультуры и спорта, институт языков и культуры народов северо-востока Российской Федерации, педагогический институт, филологический факультет и юридический факультет по очной, очно-заочной и заочной формам обучения. Дисциплины на программах бакалавриата Б1.О.03 «Иностранный язык», Б1.О.13 «Иностранный язык в сфере юриспруденции» для студентов-юристов и Б1.О.14 «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» для отдельных групп института психологии и института языков и культуры северо-востока Российской Федерации являются базовыми. Кроме того, начиная со второго курса, вводится элективный модуль, дисциплина по выбору Б1.В.ДВ.03.01 «Деловой иностранный язык». Для магистрантов базовыми выступают: Б1.О.4 «Иностранный язык в научной сфере» и Б1.О.7 «Иностранный язык в профессиональной коммуникации».

С 2021 г. в университете реализуется интенсивно-модульное обучение иностранному языку, основной целью которого является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов и приобретение опыта коммуникативной деятельности в ситуациях межкультурного общения с применением современных цифровых технологий, развивающих конкурентоспособную личность обучающегося, способного эффективно применять навыки владения иностранным языком для достижения целей устойчивого развития современного общества. На реализацию модуля отводится 9 ЗЕ, то есть 204 аудиторных часа и 88 часов СРС, что предполагает интенсивное обучение по 10 практических часов в неделю в течение 5 месяцев одного учебного года. Результатом освоения выпускником программы «Иностранный язык» должна стать способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (УК-4).

В качестве средства обучения нами используется учебно-методический комплекс издательства „Hüber“ „Momente“ A1.1 и A1.2, являющийся краткой, сжатой версией модуля и включающий в себя как интерактивную часть: аудио и видеоматериалы, фрагменты оригинальных текстов, средства контроля и коррекции умений и навыков, так и руководство для преподавателей, примерные планы проведения занятий. Комплекс охватывает все аспекты изучения языка и темы, соответствующие базовому владению немецким языком**.** Дополнительно активно используются авторские методические разработки, учебные пособия и практикумы преподавателей кафедры, в том числе с грифом ДВ РУМЦ.

В начале учебного года проводится деление студентов на три языковые группы: английского, немецкого и французского языков. Группы немецкого и французского языков являются начинающими. Наполняемость в группах составляет 15–20 человек, что вызывает определенные трудности в организации учебного процесса. Немецкий язык выбирают, как правило, немотивированные студенты с низкими баллами по результатам входного тестирования, то есть учащиеся с малым опытом общения на каком бы то ни было иностранном языке либо никогда не изучавшие его. Кроме того, в последние годы немецкий язык заметно уступает в конкуренции французскому языку. При выборе языка большая часть студентов отдает предпочтение французскому. Причина видится нам в том, что молодежь чаще сталкивается с данным языком в социальных сетях, во многих молодежных сериалах звучит преимущественно французская речь и демонстрируются достопримечательности Парижа. Непопулярность немецкого языка обусловлена еще и тем фактом, что в общеобразовательных школах, в организациях дополнительного образования, в языковых школах республики наряду с английским большим спросом пользуются корейский и китайский языки. Выбор в пользу восточных языков продиктован территориальной близостью со странами Азиатско-Тихоокеанского региона.

Для того чтобы помочь студентам определиться с выбором иностранного языка для дальнейшего изучения, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено анкетирование [2]. В опросе приняли участие 97 студентов из 7 подразделений университета, из них 59,8% составили девушки и 40,2% – юноши. Возраст респондентов колеблется от 18 до 27 лет. 81,48% опрошенных – представители сельской молодежи. 88,27% респондентов сво-

бодно владеют родным якутским языком. Остановимся на некоторых наиболее интересных ответах. На вопрос: «Почему Вы выбрали в качестве иностранного языка немецкий?» 39,77% опрошенных посчитали немецкий язык интересным, 10,67% ответили, что хотели бы познакомиться с новым для них языком, для 7,76% респондентов интересна культура и история Германии. Единичные реакции, прозвучавшие в ответах: изучали родители, расширить кругозор, красивый язык, похож на якутский, выбора не было. На вопрос: «Для чего Вам необходим в будущем немецкий язык?» 33,95% испытуемых отметили коммуникацию и общение, 22,31% связывают изучение немецкого языка с личным интересом, для саморазвития и кругозора, 3,88% опрошенных ответили, что пока не знают, для чего им нужен немецкий. И лишь 2,91% респондентов использовали бы в дальнейшем немецкий язык в профессиональной деятельности, для работы и учебы. Таким образом, результаты исследования продемонстрировали низкий уровень мотивации студентов к изучению немецкого языка, но в то же время обучающиеся не исключают возможную коммуникацию и общение на немецком, а также личностное развитие.

Для повышения мотивации и поддержания интереса к иностранным языкам кафедра проводит воспитательные мероприятия «Фонетик-шоу», различные конкурсы и языковые олимпиады, в том числе и всероссийскую онлайн-олимпиаду по иностранным языкам для студентов неязыковых направлений подготовки среднего профессионального и высшего образования. Кроме того, ежегодно проводятся факультативы для желающих студентов, и работают научные кружки. Преподавателями института ведутся курсы «выравнивания» для отстающих студентов, а также курсы повышения квалификации в рамках дополнительного профессионального образования для студентов, преподавателей и всех желающих. По завершении базового модуля студентам предлагаются дисциплины в рамках индивидуальных образовательных траекторий.

Далее представляется необходимым рассмотреть этнический состав и связанные с ним особенности обучающихся из числа коренных жителей республики. Подавляющее большинство студентов гуманитарных специальностей, как правило, представляют якуты, преимущественно из сельской местности, численность которых составляет примерно 90 процентов от общего числа обучающихся. Десятая часть – это представители коренных малочисленных народов Севера (далее – КМНС): эвены, эвенки, юкагиры, чукчи и долганы. Доля русских студентов и студентов других национальностей значительно мала. Обучающиеся из числа якутов и КМНС являются естественными билингвами, одинаково уверенно владеющими якутским и русским языками. Незначительная часть представителей районов Крайнего Севера общается только на русском языке. Контингент студентов представлен наполовину из выпускников, получивших среднее профессиональное образование (СПО).

Студенческий возраст – это время начала самостоятельной взрослой жизни. К социально-психологическим особенностям студентов-якутов можно отнести длительную адаптацию первокурсников – выпускников школ к студенческой жизни. Это объясняется сильной эмоциональной зависимостью молодых людей, ранее не покидавших семью на длительный срок, и. как следствие, неорганизованностью и неприспособленностью к самостоятельной жизни. Во-вторых, сказывается предыдущий неудачный опыт изучения английского языка. Нехватка учителей иностранного языка наиболее остро ощущается на Крайнем Севере и в арктических улусах. Молодые специалисты неохотно едут работать в дальние улусы, опасаясь неустроенного быта и отсутствия цифровизации на местах. Отметим также отдаленность арктических районов от центра, слабую материально-техническую базу в школах, а значит, и низкую образовательную подготовку. В-третьих, низкий уровень мотивации, упомянутый выше. В-четвертых, присутствие у отдельных студентов сильного языкового барьера. Страх публично совершить ошибку или неправильно выразить свою мысль, что говорит о неуверенности в себе. Специфика института языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации сложилась так, что студенты и преподаватели предпочитают общаться между собой на якутском языке и на занятиях, и во внеаудиторное время. Поэтому первой непроизвольной реакцией на обращение преподавателя обычно бывает якутская речь. В связи с этим студент часто сталкивается с определенными сложностями для моментального переключения с одного языкового кода на другой. Скудный словарный запас русского языка заставляет объясняться на родном языке. В такой ситуации преподавателю приходится порой давать объяснения и на родном языке. В-пятых, отсутствие навыков самостоятельной работы у выпускников школ.

Общие характерные качества и черты характера, присущие молодежи из числа коренных жителей Севера, описаны многими региональными исследователями. Так, например, И.И. Портнягин отмечает интеллектуальное развитие, трудолюбие якутов [3], А.П. Оконешникова подчеркивает сдержанность в проявлении эмоций, медлительность, безынициативность, пассивность [4], Г.М. Парникова указывает на инертность, эмоциональную закрытость, предпочтение работать в коллективе, группирование по территориальному признаку (улусничество), терпение [5]. Кардинальные изменения в обществе, происходящие в последнее время, демонстрируют, что современная якутская молодежь стремится к саморазвитию, более амбициозна, в университет приходят творческие, нестандартно мыслящие, активные, любознательные и увлеченные студенты. Свой вклад вносят коммуникация с внешним миром, открытость, мобильность, интерес и любопытство.

Основной контингент студентов института языков и культуры народов северо-востока РФ представлен девушками, численность которых составляет около 80% от общего числа обучающихся. Девушек-якуток издревле отличают природная скромность, упрямство и независимость. Якутская девушка сильна духом, упорна в достижении целей. Суровый климат и многовековой опыт выживания в экстремальных условиях закалил в ней эти качества. Кроме того, девушки более покладисты и усидчивы, чем юноши. К.Д. Уткин, сопоставляя прошлое и настоящее, рассматривая роль якутской женщины в жизни общества, говорит о ее свободолюбивом нраве, силе воли и организованности [6]. Многолетние наблюдения и опыт общения со студентами позволяют нам отметить некоторые коммуникативные особенности между девушками из сельской местности и городскими. Городские девушки более открыты и общительны, легко идут на контакт и устанавливают обратную связь с собеседником. Сельские девушки не проявляют активности в общении, сдержаны в проявлении эмоций, немногословны, предпочитают общаться преимущественно на родном языке.

У студентов-гуманитариев, как правило, хорошо развито абстрактное мышление, позволяющее оперировать разными видами знаний, вербально-логическое мышление, благодаря которому им легче дается описание явлений словами. Гуманитариям присущ аналитико-синтетический тип восприятия, то есть восприятие частностей и общего. Учитывая все особенности и общую психологическую характеристику рассматриваемого контингента студентов, предлагаем вводить в начале обучения дополнительные задания творческого и проблемного характера с использованием регионального компонента, которые позволили бы проявить обучающимся свои личностные качества, преодолеть психологический барьер и снять эмоциональное напряжение. Кроме того, создание ситуативно-ролевых условий общения способствует укреплению коллектива группы и полной вовлеченности всех участников в процесс коммуникации.

Известно, что при изучении любого языка человек будет сопоставлять его и проводить аналогии в первую очередь с родным языком. В нашем случае, помимо родного якутского языка, происходит сравнение с русским и английским языками как первыми иностранными. Каждый язык подвержен влиянию предыдущего. Проблемы интерференции во взаимодействии русского, английского и немецкого языков подробно описаны В.Н. Карташовой и Т.П. Дежиной [7; 8]. По мнению В.Н. Карташовой, опора на родной язык – неизбежный процесс, но «по мере углубления в изучение иностранного языка процесс трансформационного влияния родного языка затихает» [7, с. 110]. Остановимся лишь на некоторых типичных ошибках студентов. На фонетическом уровне: студентам-якутам сложно ставить правильно ударение, так как в якутском языке оно падает на последний слог, тогда как в немецком языке чаще – на первый слог; игнорирование окончания *е* в конце слова является также распространенной ошибкой; ввиду отсутствия буквы *ц* в якутском языке произношение аффрикаты *ts* вызывает большие затруднения. Как положительный момент, при взаимодействии родного якутского и немецкого языков А.Н. Яковлева отмечает зоны положительного переноса (трансференцию) немецких и якутских звуков h, ng, ö, ü, что выгодно сказывается на произношении [9]. На лексическом уровне возникают проблемы со словообразованием. На грамматическом уровне: соответствие каждому роду своего конкретного артикля, управление глаголов и предлогов. В якутском языке отсутствие предлогов заменяют определенные окончания, а отсутствие артиклей и категории рода в якутском языке вызывают трудности при переносе дифференциальных признаков с родного языка на немецкий. На синтаксическом уровне: строгий порядок слов в предложении, а именно – местоположение глагола в простом предложении.

Таким образом, анализ методической действительности обучения немецкому языку студентов-гуманитариев нелингвистического вуза позволяет нам выделить следующие особенности:

– студенты-гуманитарии представлены преимущественно якутами, коренными жителями республики Саха (Якутия), в основной массе – это девушки из сельской местности, естественные билингвы;

– нордический характер студентов проявляется немногословностью, эмоциональной сдержанностью, безынициативностью, предпочтением работать в группах;

– студентам-якутам из числа выпускников школ характерна длительная адаптация к студенческой жизни и к новой для них форме организации обучения;

– недостаточный уровень владения первым иностранным языком;

– низкая степень мотивации к изучению иностранного языка;

– отсутствие навыков самостоятельной работы у выпускников школ.

Использование национально-регионального компонента в организации занятий по иностранному языку позволит сделать процесс обучения более эффективным. Технология модульного обучения способствует повышению интереса, творческого мышления и мотивации студентов. В свою очередь, внеаудиторные языковые мероприятия, проводимые кафедрой, способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка и познавательной активности обучающихся. Благодаря таким мероприятиям студенты приобретают коммуникативный опыт, необходимый для их будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Коряковцева Н.Ф., Гальскова Н.Д., Гусейнова И.А. *Современное лингвистическое образование: перспективы развития:* коллективная монография. Москва: Издательство Московского государственного лингвистического университета, 2018.
2. *Анкета для студентов по выбору иностранного языка для дальнейшего изучения*. Available at: https://docs.google.com/forms/d/1U1pqjINcX6RoGC5b8bmYE_rut8_VFzIhaoPQ9IJX35A/edit#responses
3. Портнягин И.И. Интеллектуальная составляющая воспитания в традициях народа. *Высшее образование сегодня*. 2012; № 3: 43–46.
4. Оконешникова А.П. *Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга:* Диссертация … доктора психологических наук. Якутск, 1988.
5. Парникова Г.М. Принципы обучения иностранному языку студентов из числа представителей коренных народов Севера в неязыковом вузе. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 1: 197–203.
6. Уткин К.Д. *Культ женщины в якутских традициях*. Якутск: Ситим, 1994.
7. Карташова В.Н. Проблема интерференции в обучении немецкому языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; Ч. 2, № 3 (45): 109–111.
8. Дежина Т.П. Проблема интерференции при обучении немецкому языку как второму иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Цифровизация – драйвер экономического роста в постпандемический период:* сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск: РИЦ ХГУЭП, 2021; № 1: 168–176.
9. Яковлева А.Н. Обучение немецкому языку студентов-билингвов. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2015; № 1: 140–143.

References

1. Koryakovceva N.F., Gal'skova N.D., Gusejnova I.A. *Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: perspektivy razvitiya:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta, 2018.
2. *Anketa dlya studentov po vyboru inostrannogo yazyka dlya dal'nejshego izucheniya*. Available at: https://docs.google.com/forms/d/1U1pqjINcX6RoGC5b8bmYE_rut8_VFzIhaoPQ9IJX35A/edit#responses
3. Portnyagin I.I. Intellektual'naya sostavlyayuschaya vospitaniya v tradiciyah naroda. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2012; № 3: 43-46.
4. Okoneshnikova A.P. *Mezh`etnicheskoe vospriyatie i ponimanie lyud'mi drug druga:* Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Yakutsk, 1988.
5. Parnikova G.M. Principy obucheniya inostrannomu yazyku studentov iz chisla predstavitelej korennyh narodov Severa v neyazykovom vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 1: 197-203.
6. Utkin K.D. *Kul't zhenschiny v yakutskih tradiciyah*. Yakutsk: Sitim, 1994.
7. Kartashova V.N. Problema interferencii v obuchenii nemeckomu yazyku. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; Ch. 2, № 3 (45): 109-111.
8. Dezhina T.P. Problema interferencii pri obuchenii nemeckomu yazyku kak vtoromu inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Cifrovizaciya – drajver `ekonomicheskogo rosta v postpandemicheskij period:* sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Habarovsk: RIC HGU`EP, 2021; № 1: 168-176.
9. Yakovleva A.N. Obuchenie nemeckomu yazyku studentov-bilingvov. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2015; № 1: 140-143.

Статья поступила в редакцию 24.05.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-250-253

Dvadnenko A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of School, FSBI "Sanatorium and resort complex 'North Caucasus'" of Ministry of Defense of the Russian Federation, Pyatigorsk Branch of Central Military Children's Sanatorium (Pyatigorsk, Russia), E-mail: Aleksej-dvadnenko@yandex.ru*
Pilyugina E.I., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Zheleznovodsk Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: pil_ket@mail.ru*
Perepelkina N.A., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Zheleznovodsk Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: sgpi_kafedra@mail.ru*

IMPROVING TEACHERS' PEDAGOGICAL SKILLS IN INCLUSIVE EDUCATION IN SANATORIUM-TYPE CHILDREN'S INSTITUTIONS. In the article, the authors analyze the system of professional training of teachers in conditions of inclusive education in sanatorium-type children's institutions; propose pedagogical ways and conditions for its improvement in order to deepen the inclusion of students burdened with severe medical indications, limiting their opportunities in co-education with peers who do not have serious health problems, in the traditional classroom format. The authors substantiate the expediency of integrating medical and pedagogical technologies into the educational process of students with special educational needs by mastering the basics of medical knowledge and leading aspects of correctional pedagogy by teachers. The present materials allow concluding that the organization of systematic work to improve the professional skills of teachers in children's institutions of the sanatorium type will increase the effectiveness of inclusive education in the process of rehabilitation treatment of schoolchildren.

Key words: **children's sanatorium, inclusive education, pedagogical skills, sanatorium-type school**

А.В. Двадненко, *канд. пед. наук, директор школы, ФГБУ «Санаторно-курортный комплекс «Северокавказский» Министерства обороны РФ, филиал Центральный военный детский санаторий города Пятигорска, г. Пятигорск, E-mail: Aleksej-dvadnenko@yandex.ru*
Е.И. Пилюгина*, канд. психол. паук, зав. каф. педагогики и психологии, доцент, филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в городе Железноводске, г. Железноводск, E-mail: pil_ket@mail.ru*
Н.А. Перепелкина*, канд. соц. наук, доц., филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в городе Железноводске, г. Железноводск, E-mail: sgpi_kafedra@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ САНАТОРНОГО ТИПА

В статье авторами проанализирована система профессиональной подготовки учителей в условиях инклюзивного образования в детских учреждениях санаторного типа; предложены педагогические пути и условия по ее совершенствованию с целью углубления инклюзии учащихся, состояние здоровья которых отягощено тяжелыми медицинскими показаниями, ограничивающими их возможности в совместном обучении со сверстниками, не имеющими серьезных проблем со здоровьем в традиционном классно-урочном формате. Авторами обоснована целесообразность интеграции медико-педагогических технологий в образовательный процесс учащихся с особыми образовательными потребностями посредством овладения педагогами основами медицинских знаний и ведущими аспектами коррекционной педагогики. Представленный материал позволяет сделать вывод, что организации системной работы по совершенствованию профессионального мастерства педагогов в детских учреждениях санаторно-оздоровительного типа позволит повысить эффективность инклюзивного образования в процессе реабилитационного лечения школьников.

Ключевые слова: **детский санаторий, инклюзивное образование, педагогическое мастерство, школа санаторно-оздоровительного типа**

Актуальность темы исследования обусловлена все возрастающими требованиями со стороны общества и государства к качеству и эффективностью инклюзивного образования, и недостаточной профессиональной подготовленностью значительной части педагогических работников детских учреждений санаторного типа, что препятствует его реализации в образовательной практике.

В качестве главных причин затруднений у педагогов авторы выделяют недостаточную методическую подготовку, нехватку специальных знаний в области коррекционной педагогики и основ клинической медицины, практического опыта инклюзивного обучения учеников с тяжелыми медицинскими показаниями (детский церебральный паралич в прогрессирующей стадии, отставание в умственном развитии в легкой и средней степенях, задержка в нервно-психическом развитии и др.).

Цель исследования: скорректировать профессиональную подготовку педагогов путем организации курса специальных занятий в детских санаториях с привлечением к ним ведущих врачей-педиатров и коррекционных педагогов в качестве консультантов; организовать систему обучающих вебинаров для педагогов по актуальным проблемам методологии и методики инклюзивного обучения, практической детской психологии; осуществить экспертное оценивание качества и эффективности образовательных программ, используемых в инклюзивной практике такого типа учреждений.

Как известно, за последние несколько десятилетий в сфере общей и коррекционной педагогики усиливается тенденция утверждения субъект-субъектных отношений в системах «учитель–учащийся» и «учащийся–учащийся».

В этой связи Р.О. Агавелян отмечает, что она обусловливает более высокие требования к уровню профессиональной подготовки учителя, воздействующего на обучающегося с особыми образовательными потребностями [1, с. 4–8].

Анализ опыта инклюзивного обучения учителей детских санаториев показывает, что в процессе обучения школьников с нестандартными образовательными запросами (часто болеющие, нервные расстройства, повреждение костно-мышечной системы и др., когда болезнью не повреждены когнитивно-познавательные функции организма ученика), традиционная ориентация учителя на образовательные возможности так называемого среднего» ученика трудно «вписывается» в новую педагогическую реальность, очерчивающую круг новых задач; важнейшая из них – включение в образовательный процесс в качестве полноценных субъектов учебной деятельности «особой» категории школьников с невысокими образовательными возможностями.

К данной категории учащихся относим восстанавливающихся школьников после тяжелых болезней и длительного медикаментозного лечения; операционных вмешательств; детей-инвалидов без тяжелых форм поражения ЦНС; обучающихся с рецидивами в психосоматическом состоянии здоровья и др., которых нельзя отнести к ученикам со стандартными образовательными потребностями, допустить любую их дискриминацию по каким-либо основаниям.

Задачи исследования заключаются в дидактическом моделировании оптимальных психолого-педагогических и материально-технических условий как важных ресурсов, приводящих к возрастанию динамики образовательных достижений учащихся с ОВЗ; росту профессионального мастерства педагогов, ориентирующих все категории школьников на творческий поиск собственного пути решения образовательных проблем путем самопознания, самосозидания и саморегулирования в условиях активного и продуктивного коммуникативного взаимодействия.

Научная новизна исследования состоит в совершенствовании системы профессиональной подготовки педагогического состава, в рассматриваемых в статье типах детских лечебно-образовательных учреждений в инклюзивной практике; выработке гибких критериев и показателей, позволяющих отслеживать динамику образовательного движения учащихся с ОВЗ в период их санаторно-курортного лечения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать авторский опыт по совершенствованию отдельных аспектов дидактической модели инклюзивного образования руководителями и педагогами детских санаториев различных профилей для повышения эффективности и качества санаторно-курортных услуг.

Авторам статьи видится целесообразным внедрить в практику интегрированную программу в области основ специальной медико-психологической подготовки для педагогов, работающих в данных типах учреждениях (табл. 1). Так, эффективной формой ее реализации можно рассматривать консультирование ведущими врачами медицинских отделений детского санатория учителей по проблемам образовательного воздействия; и с учетом полученных врачебных рекомендаций и советов психолога разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут, чтобы гибче корректировать собственную педагогическую стратегию и тактику.

Другой формой повышения уровня методической подготовки педагогов в области инклюзивного обучения является организация системы обучающих вебинаров. Их целесообразно проектировать с учетом профиля конкретного детского учреждения санаторного типа, что, безусловно, повысит их практическую значимость.

Главное, чтобы в процессе приобретения педагогами недостающих им знаний углублялись их профессиональные компетенции, что позволит им лучше воплотить в практику инновационные формы и методы для того, чтобы обеспечивать достижение учащимися более весомых результатов в обучении, ориентировать их на успешную и полноценную социализацию [2, с. 5–9].

Учителю санаторной школы нужно уметь быстро и убедительно демонстрировать положительные результаты в обучении и воспитании каждого ученика вне зависимости от уровня его образовательной подготовки в специфических условиях инклюзивного процесса в подобных детских учреждениях [3, с. 6–8]. К ним относим необходимость сочетать обучение с лечением; дефицит учебного времени, обусловленный сроком санаторной путевки; переменный ученический коллектив, закрытый тип образовательной среды и др.

Следовательно, приобретаемые педагогам новые знания в области коррекционной педагогики и основ медицинских знаний можно рассматривать как необходимое условие повышения когнитивного взаимодействия учителя и учениках.

Учитель и школьник совместно ищут наиболее адекватные психосоматическому здоровью обучающегося формы социально-перцептивного взаимодействия [4, с. 6–8]. Это позволяет обучающемуся с ОВЗ увереннее овладевать образовательным минимумом в условиях здоровьесбережения.

Анализ особенностей инклюзивной практики показывает, что о высоком уровне профессионального мастерства педагога можно говорить лишь тогда, когда ему удается за небольшой отрезок учебного времени мотивировать обучающегося с ОВЗ на активизацию учебной деятельности, невзирая на его ограниченные познавательные способности, сформировать у него универсальные навыки ученического труда и повысить личностную значимость образовательного процесса.

Учитель в условиях детских лечебно-оздоровительных учреждений санаторного типа должен мастерски владеть коммуникативными технологиями и арт-педагогикой. Тогда ему будет значительно легче создавать оптимальный психологический климат в классе. Это позволит избегать учебных перегрузок на фоне положительных эмоций обучающихся с ОВЗ в процессе добывания знаний, что поспособствует их здоровьесбережению и повышению мотивации к ученическому труду.

Вера учителя в итоговый успех педагогической деятельности и силы ученика с ОВЗ правильные ориентиры для его личностного развития и роста профессионального мастерства. Он должен воодушевлять школьника с тяжелыми врачебными диагнозами на борьбу за свое выздоровление путем овладения алгоритмом учебной деятельности, который позволит найти достойное место в жизни и почувствовать в ней себя полноценной личностью.

Педагогам (учителям и воспитателям) нужно культивировать в себе такие качества личности, как эмпатия и сострадание, гуманизм и великодушие, подкрепляемые глубокими знаниями в области современных достижений общей, детской и коррекционной психологии и педагогики.

Главные и второстепенные требования к личности педагога следует рассматривать в диалектическом единстве, что обусловливают уникальность и своеобразие его личности, прямо и опосредованно влияющей на развитие личности ученика с ОВЗ. Другими словами, для повышения эффективности профессиональной деятельности учителю необходимо иметь определенный задел педагогических способностей, который затруднительно выявить и тем более измерить.

Н.В. Клюева характеризует их следующим емким и точным образом: «это устойчивые свойства личности учителя, отражающие структуру педагогической деятельности, которые являются условием ее успешного выполнения» [5].

Таблица 1

Формы реализации программы подготовки для педагогов, работающих в инклюзивном образовании в детских учреждениях санаторного типа

Форма работы	Ответственный за проведение	Содержание	Адресат
консультирование	врачи медицинских отделений детского санатория	решение проблем образовательного воздействия с учетом состояния здоровья ребенка	педагог и воспитатель
разработка индивидуального образовательного маршрута	врач и психолог	корректировка педагогической стратегии и тактики с учетом рекомендаций медика и психолога	педагог и воспитатель
система обучающих вебинаров	методист	повышения уровня методической подготовки педагогов в области инклюзивного обучения с учетом профиля конкретного детского учреждения санаторного типа	педагог и воспитатель
Обеспечение достижения учащимися более весомых результатов в обучении, ориентирующее их на успешную и полноценную социализацию			

Таблица 2

Классификаций педагогических способностей (по Ф.Н. Гоноблину)

Педагогические способности	Маркеры способности
Дидактические	– доступность изложения учебного материала; – умение проектировать индивидуальный образовательный маршрут для ученика с ОВЗ; – использование оптимальных форм и методов овладения программными требованиями
Экспрессивные	– умение подбирать наиболее эффективную эмоционально-выразительную форму изложения образовательного материала для ученика с особыми образовательными потребностями
Перцептивные	– действенная психологическая поддержка обучающегося; – глубокое знание индивидуальных особенностей развития ученика; – умение скорректировать психологический фон обучающегося в более «позитивное русло»
Организаторские	– создание рабочей атмосферы в процессе обучения; – повышение продуктивности творческой деятельности учащегося за счет бережного отношения к учебному времени – обеспечение дисциплины и порядка в образовательном процессе; – умение сплотить школьников различных категорий в дружный коллектив в процессе их совместной деятельности
Суггестивные	– сильное эмоциональное воздействие и взаимодействие педагога и ученика, организованного на принципах взаимного доверия и уважения
Академические	– обеспечение нужного уровня усвоения знаний, умений и навыков обучающимися в соответствии с конкретным учебным предметом (образовательным модулем)

В психолого-педагогической науке существует множество классификаций педагогических способностей.

Коллективу авторов статьи наиболее близка классификация, предложенная исследователем Ф.Н. Гоноблиным (табл. 2). Им выделяется следующие педагогические способности: дидактические, экспрессивные, перцептивные, организаторские, суггестивные и академические [6].

Дидактические способности позволяют учителю-предметнику наиболее доступно излагать учебный материал, проектировать индивидуальный образовательный маршрут для ученика с ОВЗ, предлагать ему оптимальные формы и методы овладения программными требованиями.

Экспрессивные способности помогают педагогу подбирать наиболее эффективную эмоционально-выразительную форму изложения образовательного материала для ученика с особыми образовательными потребностями, актуальными для него на текущий момент с учетом изменений в его психосоматическом состоянии здоровья.

Перцептивные способности проявляются в организации действенной психологической поддержки обучающегося с ОВЗ путем понимания учителем его внутреннего душевного состояния; глубоких знаний индивидуальных особенностей развития ученика; умении скорректировать его психологический фон в более «позитивное русло».

Организаторские способности обеспечивают рабочую атмосферу в классе, в группе или в процессе индивидуального обучения; повышение продуктивности творческой деятельности учащегося за счет бережного отношения к учебному времени; дисциплину и порядок в образовательном процессе; сплочение школьников различных категорий в дружный коллектив в инклюзивной практике в процессе их совместной деятельности.

Суггестивные способности, как показывает анализ особенностей инклюзивной практики в детских санаторных учреждениях, выражаются в сильных эмоциональных воздействиях и взаимодействиях педагога и ученика, организованных первым по специальному сценарию в целях психологического раскрепощения обучающегося, и завоевания у него прочного авторитета педагогом на принципах взаимного доверия и уважения [7, с. 47–49].

Академические же способности являются необходимым условием эффективной профессиональной деятельности учителя, поскольку они обеспечивают нужный уровень усвоения знаний, умений и навыков в соответствии с конкретным учебным предметом (образовательным модулем).

Совокупность изложенных выше требований к личности учителя определяют в конечном итоге его профессиональную компетентность. А.К. Маркова в связи с этим утверждает, что это все субъектные свойства педагога, позволяющие ему проявляться в деятельности и обеспечивающие ее эффективность [8].

В видении авторов статьи эффективность педагогической деятельности не всегда означает итоговой успех инклюзивного образования, так как учитель может достигнуть ощутимого прогресса в интеллектуальном и психофизическом развитии обучающегося с ОВЗ, но не приблизиться на максимально возможное расстояние к «зоне его ближайшего развития».

Следовательно, ученик, отягощенный тяжелыми болезнями, не сможет в полной мере пользоваться всеми образовательными ресурсами при наличии у него объективных ограничений в познавательной деятельности.

Анализ результатов учебно-воспитательного процесса в детском круглогодичном санатории (на примере Центрального военного детского санатория города Пятигорска) показывает, что педагог должен создавать систему внутреннего самосовершенствования личного учительского таланта и важнейших нравственно-волевых качеств.

Такая самоподготовка включает в себя не только глубокие знания учителем учебного предмета, но и его умение оптимизировать свой труд с учетом специфики конкретной образовательной среды и контингента обучаемых. Организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы без дополнительных интеллектуальных, материальных и временных затрат демонстрировать наилучшие результаты в развитии учащихся с ОВЗ и исключать их учебную перегрузку [9].

Овладение педагогами, работающими в детских санаториях, основами медицинских знаний, позволяет им более выверено варьировать между традиционными и нестандартными методами и способами психолого-педагогических воздействий на ученика; гибче мобилизовать его усилия к учебной деятельности с учетом изменений в состоянии здоровья обучающегося. Учительский талант вместе с другими важными составляющими профессиональной деятельности включает в себя и педагогический такт. Так, Н.А. Етерская характеризует его как «умение педагога держать себя с достоинством и выдержкой в педагогическом коллективе с обучающимися и родителями», оптимизировать педагогическое воздействие на учеников согласно принятым эталонам обучения и воспитания [10, с. 139–141].

Специфической чертой проявления педагогического такта в условиях исследуемого типах детских учреждений является чувство меры учителя между разумными требованиями от ученика с ОВЗ самоотдачи в учебной деятельности и особого отношения к ее результатам. Они оцениваются в сравнении с его прошлыми результатами, а новые образовательные достижения закрепляются преимущественно в практических формах работы.

Такой подход позволяет находить эквилибриум между активизацией творческой активности школьника, сопрягаемой с интеллектуальными и волевыми усилиями, и его психологическим самочувствием в процессе ученического труда.

Такт уместно рассматривать в качестве морального регулятора профессиональной деятельности, критерия нравственной зрелости человека, вставшего на педагогическую стезю. Поэтому выдержка и ответственность учителя, помноженные на уважение личности обучающегося, его умение оперативно находить наилучший выход из сложных ситуаций, гибкость и обоснованность в принятии итоговых решений, безусловно, выступают надежными ориентирами в профессиональном саморазвитии.

Важно отметить, что в деятельности педагога подобного типа школ данные установки прочно укореняются в его психологию и предопределяют жизненную ментальность, что обусловливает его поведение и поступки, детерминированные индивидуальными изменениями в психике. Он словно живет профессией, мысленно проигрывает в уме педагогические ситуации, ищет оптимальные пути воздействия на ученика с целью устранения препятствий в его социальной стратификации путем инклюзивного обучения.

Примечательно, что по этому поводу писал Е.А. Климов: «Как бы мы не понимали профессию, в любом случае есть основание говорить, что она предъявляет некоторые требования к личным психологическим качествам работников» [11, с. 157].

Очевидно, что высокий уровень мастерства учителя позволяет ему не только включать «нестандартного» учащегося в полноценную учебную деятельность, вооружив его индивидуальным алгоритмом по их добыванию, но и положительным образом влиять на его психологию путем формирования уверенности в соб-

ственных силах, в итоговом успехе в учебе посредством активирования опыта совместного обучения с другими категориями школьников [12].

Таким образом, основными психолого-педагогическими требованиями к личности учителя в инклюзивной практике в условиях лечебно-оздоровительных учреждений санаторного типа являются:

– высокий уровень профессионального мастерства, позволяющий в дидактическом и методическом аспектах оптимизировать учебную деятельность обучающегося с ОВЗ;

– глубокие знания всех нюансов возрастной психологии и коррекционной педагогики, сопряженных с достаточными теоретическими и практическими представлениями в области основ медицинских знаний;

– вовлеченность в профессию, основанная на гуманистическом отношении к личности ученика;

– совокупность личных морально-этических качеств, позволяющих претворять наилучшим образом в инклюзивной практике педагогические новации «в русле» развития идей лечебной педагогики.

Библиографический список

1. Агавелян Р.О. *Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности*. Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Новосибирск, 2000.
2. Калугина М.А. *Формирование профессиональной индивидуальности будущего педагога-воспитателя: на примере работы в детском загородном санаторно-оздоровительном центре круглогодичного функционирования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2003.
3. Ланковская Е.К. *Формирование готовности будущих педагогов к анимационной деятельности в детских санаторно-курортных учреждениях*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ялта, 2019.
4. Романова М.А. *Формирование психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов*. Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Москва, 2012.
5. *Педагогическая психология*: учебник для студентов высших учебных заведений. Москва, 2003.
6. Гоноблин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей. *Способности и интересы*. Москва, 1962: 232–274.
7. Поташник М.М. *В поисках оптимального варианта*. Москва: Педагогика, 2017.
8. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
9. Бабанский Ю.К. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Методические основы)*. Москва: Просвещение, 1982.
10. Етерская Н.А. Педагогический такт – неотъемлемая часть мастерства современного учителя. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы IV Международнй научной конференции. Санкт-Петербург, 2014.
11. Климов Е.А. *Образ мира в разнотипных профессиях:* учебное пособие. Москва: МПГУ, 1995.
12. *Технология непрерывного экологического образования: теоретические и методические аспекты:* монография. Горно-Алтайск: Международный издательский центр фонда Глобал-Грин-Грантс, 2007.

References

1. Agavelyan R.O. *Social'no-perceptivnye processy lichnosti pedagoga special'noj shkoly v professional'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Novosibirsk, 2000.
2. Kalugina M.A. *Formirovanie professional'noj individual'nosti buduschego pedagoga-vospitatelya: na primere raboty v detskom zagorodnom sanatorno-ozdorovitel'nom centre kruglogodichnogo funkcionirovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2003.
3. Lankovskaya E.K. *Formirovanie gotovnosti buduschih pedagogov k animacionnoj deyatel'nosti v detskih sanatorno-kurortnyh uchrezhdeniyah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yalta, 2019.
4. Romanova M.A. *Formirovanie psihologo-pedagogicheskogo potenciala uchitelya nachal'nyh klassov*. Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2012.
5. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2003.
6. Gonoblin F.N. Psihologicheskij analiz pedagogicheskih sposobnostej. *Sposobnosti i interesy.* Moskva, 1962: 232-274.
7. Potashnik M.M. *V poiskah optimal'nogo varianta*. Moskva: Pedagogika, 2017.
8. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
9. Babanskij Yu.K. *Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa: (Metodicheskie osnovy)*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
10. Eterskaya N.A. Pedagogicheskij takt – neot`emlemaya chast' masterstva sovremennogo uchitelya. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy IV Mezhdunarodnj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2014.
11. Klimov E.A. *Obraz mira v raznotipnyh professiyah:* uchebnoe posobie. Moskva: MPGU, 1995.
12. *Tehnologiya nepreryvnogo `ekologicheskogo obrazovaniya: teoreticheskie i metodicheskie aspekty:* monografiya. Gorno-Altajsk: Mezhdunarodnyj izdatel'skij centr fonda Global-Grin-Grants, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 378 + 786.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-253-256

Kamalova G.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Musical Art, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: gulnurrk88@mail.ru*
Sagdiev N.F., *senior teacher, Head of Department of Musical Art, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: musicmen_nail@mail.ru*
Kamalov I.I., *student, Department of Musical Art, Kazan State Institute of Culture (Kazan, Russia), E-mail: bayanistilnur95@mail.ru*

THE IMPORTANCE OF POLYPHONIC REPERTOIRE IN THE DEVELOPMENT OF CLASSICAL CHROMATIC ACCORDION ART EDUCATION. Considering the process of professional teaching instrumental practices of chromatic accordion, the work has revealed a trend of associating such instruments as accordion and chromatic accordion with folk and pop spheres, which does not take into account the rich history of these instruments and their relationship to a classical organ. The paper's objective is to reveal how to implement the mechanism of professional mastering of organ settings as an effective means of "academization" of chromatic accordion as a classical instrument. To implement the set goal, the researchers apply the methods facilitating: revealing a chromatic accordion as a multifunctional instrument capable of performing classical styles and genres of music; substantiating the significance of polyphonic repertoire by the example of organ setting as helping to develop a chromatic accordion player during training. As a result, due to using a "peer-to-peer" technique, which implies a theoretical and practical mutual exchange of performers (a pianist and a chromatic accordion player – the article authors G.R. Kamalova and N.F. Sagdiev) in a form of a master class, the authors elaborate professional recommendations for performing a work by C. Franck "Prelude, fugue and variations" (formulated by the author N.F. Sagdiev and a co-author I.I. Kamalov) .

Key words: **musical setting, professional training of chromatic accordion player, polyphony, mutual creativity of musicians**

Г.Р. Камалова*, канд. пед. наук, преп., Казанский государственный институт культуры, г. Казань, E-mail: gulnurrk88@mail.ru*
Н.Ф. Сагдиев, *ст. преп., зав. каф. музыкального искусства, Казанский государственный институт культуры, г. Казань, E-mail: musicmen_nail@mail.ru*
И.И. Камалов*, студент, Казанский государственный институт культуры, г. Казань, E-mail: bayanistilnur95@mail.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО БАЯННОГО ИСКУССТВА

Рассматривая процесс профессионального обучения инструментальным практикам на баяне, мы обнаружили тенденцию к ассоциированию баяна и аккордеона с народным и эстрадными направлениями, в результате чего не учитывается богатая история этих инструментов и их родственность с академическим органом. Целью работы является практическая реализация механизма по профессиональному освоению органных переложений как эффективного

средства в процессе «академизации» баяна как классического инструмента. Для реализации поставленной цели в статье применялись методы, способствующие раскрытию баяна как многофункционального инструмента, способного к исполнению классических стилей и жанров музыки, обоснованию значения полифонического репертуара на примере органного переложения как развивающего в системе подготовки баяниста-исполнителя. В результате благодаря использованию метода «peer-to-peer» («равный – равному»), предполагающего теоретический и практический взаимообмен исполнителей (пианиста и баяниста – авторов данной статьи Г.Р. Камаловой и Н.Ф. Сагдиева) в форме мастер-класса, получены профессиональные рекомендации к исполнению произведения С. Франка «Прелюдия, фуга и вариации» (оформленные автором Н.Ф. Сагдиевым и соавтором И.И. Камаловым).

Ключевые слова: **музыкальное переложение, баянное профессиональное образование, полифония, взаимотворчество музыкантов**

В мировой музыкальной культуре особое место приобретает функционирование баяна как универсального академического сольного инструмента, на котором можно исполнять без искажения тексты оригинальных сочинений мировой классической музыки и произведения, написанные специально для баяна. Таким образом, в настоящее время баян является неким звеном между массовой и классической музыкальной культурой, в связи с чем часто ассоциируется только с эстрадно-народным направлением. Не принижая важности данной области как средства популяризации баянного искусства в массах, задачи работы мы видим в необходимости уделить внимание историческому происхождению и раскрыть возможности баяна в рамках его академизации и большего ассоциирования как классического инструмента. Далее, опираясь на профессиональные требования (компетенции) по среднему и высшему музыкальному образованию, которые должен приобрести каждый выпускник творческого образовательного учреждения и которые являются основой будущей профессиональной деятельности музыканта, считаем необходимым акцентировать внимание на усилении процесса «академизации» баянного искусства средствами классического репертуара. В процессе изучения научной, методической литературы, а также сравнительного исполнительского анализа академических произведений, созданных для баяна, нами обнаружена нехватка методической литературы по разбору полифонического репертуара, который для данных инструментов используется в большинстве случаев в качестве органных переложений.

Таким образом, в рамках данной работы для организации профессиональной подготовки освоения классического произведения исполнителем-баянистом использовались следующие методы:

– анализ отечественной и зарубежной научной и методической литературы в областях развития баянного искусства, исполнительских особенностей полифонических произведений, жизни и творчества французского композитора Сезара Франка;

– анализ успешных зарубежных практик исполнительского разбора романтических полифонических произведений;

– интервью-беседа с профессиональными исполнителями – пианистами по вопросам трактовок и исполнительских особенностей полифонических произведений;

– метод «peer-to-peer» («равный – равному», «профессионал – профессионалу»), подразумевающий взаимотворчество музыкантов разных специализаций в работе над произведением в форме «переложение».

В рамках работы нами выполнен обзор научной литературы, так или иначе касающейся затронутой проблемы. Анализ статьи Adam Augustyn [1] об истории происхождения инструмента аккордеона и его ближайших родственников (в том числе баяна) способствовал актуализации рассмотрения процесса «академизации» баянного искусства, так как исторические сведения подтверждают классическое происхождение этого инструмента. Работа Л.А. Мищенко [2], в которой рассматривается баян как феномен музыкальной культуры России и отражение социальной действительности, раскрывает современную миссию данного инструмента как связующего звена между национальным инструментальным творчеством и академическим наследием музыкальной культуры; также, описывая возможности данного инструмента, автор статьи ссылается на известного творческого деятеля Фридриха Липса, который подчеркивает перспективы развития баяного искусства в XXI веке и его родственность с классическими клавишными и духовыми инструментами. Рассмотрение работы по истории полифонии в музыкальной культуре Узбекистана [3] помогло определить потенциал общего музыкального образования в процессе обучения полифоническому репертуару с акцентом на многоголосное пение. Автор (Khodjayev Khushnudbek Abidinovich), подчеркивая важность использования полифонического певческого репертуара в начальном и среднем звене общеобразовательной школы, считает, что многоголосное пение способствует не только развитию полифонического слуха, но и пению в унисон: «…чистое одноголосное пение может быть полностью освоено только при двухголосном пении. Две стороны направляют и уравновешивают друг друга» [3]. У учащихся среднего звена полифоническое пение способствует активному развитию таких навыков, как художественный вкус, гармоничный слух, интонирование. Считаем актуальным адаптирование данного опыта (в качестве дальнейшей перспективы развития исследования), так как общее образование может стать неким «трамплином», способствующим дальнейшему развитию полифонического искусства в инструментальных классах музыкальных школ, школ искусств. Работа М.С. Бурлакова «Клавирная и органная музыка эпохи барокко в баянной интерпретации» [4] способствовала конкретизации специфики исполнения барочных произведений для баяна и дальнейшему рассмотрению особенностей барочного исполнительства на родственном клавишном инструменте (как показано в работе Б. Яворского, В. Носиной, [5]) и дальнейшей адаптации таких произведений в баянном искусстве. Изучение работы Stephanie Gouin [6], посвященной анализу произведения Сезара Франка «Прелюдия, хорал и фуга», способствовало рассмотрению жанра фуги, определению его места в романтический период, изучению творческой жизни С. Франка, который смог синтезировать в своих произведениях немецкое полифоническое наследие и романтические атрибуты музыкального стиля. Статья Г.В. Олексив [7] помогла определить общие и различные черты баяна и органа. Кроме того, благодаря представленному образцу разбора произведения И.С. Баха, который автор работы определяет как «творческий процесс, который направлен на максимальное приближение к оригинальному исполнению и улучшения с помощью тембральных возможностей баяна» [7], мы начали поиск методов, характеризующиеся краткосрочностью и эффективностью (получение эффекта за достаточно небольшое время (формат мастер-класса)). Проанализировав исследование Martin Stigmar [8] в области применения методов партнерства студентов в высших учебных заведениях, мы определили своей основной задачей совершенствование таких качеств студентов, как развитие критического мышления, самостоятельности в обучении, мотивации, навыков сотрудничества и общения. Реализации практического метода «peer-to-peer» в области музыкального искусства нами не обнаружено, соответственно, новизной данной работы является внедрение, практическая реализация и описание результатов партнёрства профессиональных музыкантов (пианиста и баяниста).

Далее перейдем к обсуждению вышеизложенных позиций.

В мировой музыкальной культуре особое место приобретает функционирование баяна как универсального академического сольного инструмента, на котором можно исполнять без искажения тексты оригинальных сочинений мировой классической музыки и произведения, написанные специально для баяна. Во многих странах баяну уделено такое же внимание, как и другим академическим инструментам. Так, в настоящее время баянная музыкальная литература представлена тремя направлениями: композиторский фольклоризм (обработки, фантазии, парафразы и т. д.), камерно-академическое направление и эстрадное направление (легкая музыка). Однако при всех перечисленных возможностях инструмента и его мировой распространенности, по мнению профессионалов-исполнителей, баян в большей степени ассоциируется с народным или эстрадным инструментом. В данной работе, не преуменьшая важности вышеперечисленных музыкальных направлений (народного и эстрадного), мы считаем необходимым раскрыть потенциал классического баянного исполнительства в полифоническом искусстве. Далее кратко рассмотрим жизнедеятельность баяна в процессе музыкальной культуры для подтверждения его классического происхождения и родства с полифоническими инструментами.

На протяжении классического и романтического периодов баяно-аккордеонное семейство включало важные салонные, камерные и аккомпанирующие инструменты. Самые ранние формы были вдохновлены тем, что в 1777 году отец Амиот ввел в Европе китайский губной орган «шэн» (чашеобразный губной орган). Амиот исполнял на данном инструменте в Пекине клавесинные версии музыки Рамо. Появление губного органа «шэн» положило начало эпохе экспериментов с язычковыми инструментами, что впоследствии привело к «Physharmonika» Антона Геккеля и «Handäoline» Фридриха Бушмана [1].

Название «аккордеон», от немецкого слова Akkord (аккорд), впервые появляется в 1829 году в венском патенте изобретателя Кирилла Демьяна (1772–1849). В описании Демьяна подчеркивался «новый» аспект игры целых аккордов на одной стороне инструмента (одна или две клавиши в ранних моделях) в отличие от конструкции гармошки (с кнопками мелодии на каждой стороне мехов и без клавиш аккордов). В начале XIX века в каждой стране Европы появилось собственное название для аккордеона: accordéon (французский), acordéon (испанский), fisarmonica (итальянский), гармоника или баян (русский) и т. д.

Важной вехой в развитии инструмента стало появление английской гармошки (концертино), разработанной Чарльзом Уитстоуном в середине 1820-х годов. Это шестигранный инструмент с 64 клавишами и чередующимися между руками мелодическими нотами (номинально обе руки играют одни и те же 12 нот, но те, которые играются правой рукой, звучат на октаву выше). Таким образом, благодаря хроматическому диапазону английские концертино были предназначены для исполнения классической музыки и вошли в моду в викторианскую эпоху. В 1834 году в Германии Карл Улинг создал первую немецкую версию концертино, разделив систему правой руки от аккордеона Демьяна между двумя руками [1].

В XIX веке аккордеоны и концертино были завезены в Латинскую Америку немецкими иммигрантами. Особое место в разновидностях аккордеона занимал бандонеон (Аргентина), названный в честь немецкого торговца инструментами

Генриха Бэнда (1821-1860), который изначально предназначался для сопровождения религиозной и популярной музыки в небольших группах, в отличие от народного концертино в Германии. Около 1870 года этот инструмент появился в Аргентине и был принят в музыке милонга (milonga) и танго. Бандонеон достиг расцвета в творчестве Астора Пьяццоллы [1].

В России гармоника появилась в начале XIX веке века. Мастер-оружейник И. Сизов, рассмотрев и разобрав заграничный инструмент, собрал свой усовершенствованный инструмент – гармонь. Далее на протяжении XIX века гармонь модифицировалась. В процессе совершенствования инструмента необходимо отметить вклад Н.И. Белобородова – создателя хроматической гармони (к первому ряду клавиш он добавил второй, с недостающими полутонами; правая сторона по форме выглядела как фортепиано, после белой клавиши шла черная), что способствовало расширению исполнительских возможностей для игры классического репертуара. В 1907 году музыкальный деятель Я.Ф. Орланский-Титоренко сделал заказ мастеру П.Е. Стерлигову на изготовление сложного четырехрядного музыкального инструмента. Инструмент назвали «баяном» в честь сказителя из древнерусского фольклора. Итак, кратко рассмотрев путь развития баяна и аккордеона, необходимо отметить их непрерывное совершенствование, вызванное желанием музыкантов исполнять сложный классический репертуар, тем самым популяризируя образцы высокого классического музыкального искусства. Кроме того, мировое распространение инструмента подчеркивает востребованность данных инструментов в народной музыкальной культуре. Здесь мы считаем актуальным акцентировать *внимание на сохранении баланса в развитии музыкальных направлений*. Целью классического направления является сохранение профессиональных основ и развития баянного исполнительства, тогда как народного – выведение народных практик на профессиональный уровень (нотная фиксация музыкального материала, приобретение исполнителями профессиональных навыков и их активное вовлечение в систему профессионального музыкального образования).

Опираясь на родственность с органно-клавишной группой инструментов, расцвет которых осуществляется в полифоническом направлении в баяно-аккордеонном искусстве, данный репертуар представлен в виде переложений. По мнению отечественных специалистов Н. Давыдова, Ф. Липса, возможности современного баяна способствуют полноценному адаптированию органной литературы [7]. Краткий сравнительный анализ баяна и органа выявил *общие черты*: они относятся к клавишно-духовой группе инструментов, имеют темперированный строй, инструменты обладают возможностью выполнения длинных длительностей. *Отличительные черты*: благодаря специфике звукоизвлечения на органе (использование мануалов) возможно осуществить прием «выделения голосов из общего звукового потока». На баяне, как и на клавишном инструменте фортепиано, данный прием выполнить проблематично, так как для разграничения многоголосного проведения (например, в одной руке два и более голосов) исполнитель подключает различные артикуляционные, динамические приемы. Также существенным отличием является выполнение динамических приемов: органу свойственна монотонная динамика при каждой регистровке, на баяне звучание корректируется с помощью приемов меховедения, способных отразить все виды динамических оттенков [7].

Таким образом, в исполнении переложения необходимо найти баланс между естественным баянным звучанием и органным оригиналом, используя весь технический арсенал исполнителя (грамотная работа над штрихами, фразировками, определение аппликатуры и т. д.). Данный процесс требует знаний и умений, полученных в результате изучения теоретической и методической литературы оригинала. Основоположник баянной школы М. Оберюхтин, автор собственных переложений к двум сборникам ХТК И.С. Баха, считает, что преимущественным фактором при переложении музыкальных произведений выступает сходство приемов звукообразования «инструмента оригинала» и «инструмента подражателя»; автор также определяет важные компоненты творческого процесса переложения музыкального произведения: максимальное тембральное приближение к оригиналу; учет особенностей художественного содержания данного произведения; определение исполнительских составляющих (темп, регистровка, динамика и гармонический план) [7].

Опираясь на вышеперечисленные позиции, мы считаем актуальным применить практический *метод взаимодействия «peer-to-peer»* [8] в освоении органного переложения, основанный на принципе обучения «равный – равному», в рамках нашей работы «музыкант – музыканту». Метод состоит из анализа оригинального произведения (а также научной и методической литературы в рамках выбранного произведения, т. е. анализа эпохи, жанра, композиторского стиля) и совместного мастер-класса исполнителя оригинала и исполнителя переложения для методического взаимообогащения. Практическим преимуществом данного метода является создание творческой, мотивированной, доверительной среды, в которой «равные исполнители» обмениваются профессиональным опытом. В результате примененного метода рассмотрим работу над произведением С. Франка «Прелюдия, фуга и вариации».

Изучение данного триптиха («Прелюдия, фуга и вариации») с методической и исполнительской позиций способствует определению композиторского стиля, изучению реализации жанра барокко в романтическую эпоху, а также рассмотрению феномена «романтическая фуга». Далее более подробно рассмотрим указанные позиции.

Среди рассмотренных биографических сведений считаем необходимым осветить те, которые оказали влияние на увлечение и развитие органно-полифонического направления композитора. Во время обучения в Льежской королевской консерватории Франк изучал гармонию и контрапункт Луи-Жозеф Дауссуань-Мейюль (1790–1875), который разработал собственный метод, рассматривая контрапункт как продолжение гармонии, и преподавал данные дисциплины параллельно. Преподавание теории должно было подкрепляться музыкальной практикой, и мастер дополнял свои уроки музыкальными примерами из произведений венских композиторов, таких как Людвиг ван Бетховен и Франц Шуберт. Франк был увлеченным учеником, по имеющимся сведениям [6], за четырнадцать месяцев он выполнил в общей сложности 238 упражнений на контрапункт, в то время как в обычных обстоятельствах другие студенты совершали аналогичный подвиг за три года.

Франк часто комментировал свои упражнения, чтобы объяснить некоторые отступления от установленных правил теории музыки. Некоторые из этих отступлений, такие как параллельные квинты и нетипичные последовательности гармоний, позже станут частью его музыкального языка.

Важной вехой в развитии композитора является обучение (около 1 года) в форме частных уроков у Антона Рейхи (1770–1836) (соратник Кристиана Готлоба Нефе (1748–1798), педагога Бетховена), который более подробно познакомил Франка с музыкой И.С. Баха и венских классиков.

Наиболее значительный вклад в дискурс становления стиля Франка был сделан немецкими философами, такими как Кант и Гёте; концепция немецкого идеализма оказала сильное влияние на музыкальное мировоззрение композитора. Определенные особенности зрелого стиля Франка, такие как постоянное мотивное развитие, плотный контрапункт и хроматические гармонии, отражают решительное немецкое влияние благодаря музыкальному языку Баха, Бетховена и Вагнера, которым композитор восхищался и использовал в качестве моделей при обучении в консерватории.

В связи с тяготением Франка к творчеству композиторов Германии, отношение к нему среди коллег-музыкантов Франции было неоднозначное: некоторые учителя композиции, такие как Делиб и Массне, считали, что Франк, делая акцент на импровизационном творчестве органиста-исполнителя, упускает важные элементы обучения органу. Также у преподавательского состава консерватории вызывало вопросы преподавание композиции: в своем классе он обычно не использовал собственные произведения, чтобы давать композиционные советы, а брал произведения Баха, Бетховена, Шумана, Вагнера. Поскольку большинство студентов и преподавателей консерватории не любили «вагнеризм» и германское влияние в целом, стала возникать напряженность между школами [6]. Между К. Сен-Сансом и Франком начались разногласия: Сен-Санс и другие музыканты разделяли стремление к преобладанию языка французской светской музыки, тогда как Франк и его ученики считали, что в музыкальной культуре Франции есть место и для немецкого стиля.

Благодаря данному экскурсу нам ясны основы полифонического стиля композитора, которые берут начало в немецкой классической школе; соответственно, при разборе произведения, особенно фуги, мы будем руководствоваться методическими принципами полифонической игры. Ключевым моментом рассматриваемого нами произведения является фуга (полифоническая форма, пик популярности которой пришелся на эпоху барокко). Для понимания алгоритма работы над данным жанром рассмотрим, как данная музыкальная форма эпохи барокко была адаптирована в эпоху романтизма.

Романтические фуги отражают общую тенденцию произведений этой эпохи разворачиваться теологически, что само по себе явилось результатом трансформации философского дискурса из-за нового интереса к таким понятиям, как органицизм и символизм [6]. Сдвиг художественной лексики от *аллегории к символизму* между XVIII и XIX веками также имел большое значение. Гёте предложил собственное определение: *аллегория превращает явление в понятие, понятие – в образ,* но так, чтобы понятие (ограниченное и законченное) всегда могло бы содержаться и увековечиваться в образе и выражаться посредством него. *Символизм превращает явление в идею, идею – в образ* таким образом, чтобы идея всегда оставалась бесконечно действенной и недосягаемой в образе. В эпоху барокко аллегория заключалась в прямом сопоставлении явления или идеи, часто религиозного или мистического характера, например, в форме определенного музыкального элемента. Так, И.С. Бах часто связывал упоминания креста в своих хоровых произведениях с графическим изображением крестообразных форм на нотной странице. Когда Гёте говорит об образе, который может быть полностью заключен и выражен через аллегорию, это означает, что процесс перевода между концепцией и музыкой является прямым и недвусмысленным. С другой стороны, Гёте утверждает, что *символизм не пытается полностью перевести концепцию в музыку, а, скорее, использует музыку, чтобы вызвать образ, основной смысл и привлекательность которого заключается в том, что он остается недоступным во всей своей полноте* [6]. Keith Chapin, обсуждая далее эту концепцию символизма, утверждает, что из-за ее двусмысленности изображение предлагает бесконечный процесс интерпретации, кото-

рый разворачивается во времени. Он заявляет, что «символическое понимание» зависело от процесса мышления, а не от его кристаллизации в ясные понятия [6]. Таким образом, опираясь на то, что «Прелюдия фуга и вариации» – это ступень к главному творению автора в полифоническом жанре, данные произведения являются примерами *романтического символизма,* и в процессе работы мы следуем правилам барочной символики. Например, символика тональности, которая в наибольшей мере проявилась в творчестве И.С. Баха – очень важный момент в разборе произведения. Так, си минор (тональность «Прелюдии, фуги и вариации») считалась тональностью, в которой наилучшим образом выражалось чувство страдания, связанное с библейскими сюжетами. Еще один важный момент в символике – это трактовка мелодических движений. По Б. Яворскому, нисходящее движение (catabasis), возможно усиленное хроматически нисходящим движением (Passus diriusculus), представляет собой «символ страдания», употребляемый для выражения скорби [5]. В разбираемом произведении обнаружены данные символы (в начале произведения, в басовой линии). В процессе совместного мастер-класса баяниста-исполнителя заинтересовала версия трактовки начала произведения (прелюдии) пианистом, которая точно погружает «в образное состояние» исполняемого произведения: ассоциация того, как Орфей спускается по лестнице, ведущей в темное царство, за Эвридикой, чтобы вернуть ее. Данный образ рождается благодаря поступательному движению баса, а также «несколько молящим интонациям в сопрано, которые дают надежду на благополучный конец»» (слова исполнителя-пианиста). Также пианистом отмечено, что одной из трудностей в исполнении являются повторяющиеся интонации, которым необходимо музыкальное разнообразие. В решении данной проблемы существенную помощь оказывает «гармоническое осознание» движения музыки, т. е. необходимо произвести гармонический анализ, способствующий пониманию того, как выстраивать процесс интонирования музыкального материала. В разборе символов большую роль играет трактовка интервалов. Так, один из важных моментов в построении первой фразы – это квартовые интонации в верхнем голосе (фа# и си интервал ч.4) – кварта должна интонироваться как призыв к чему-то (восстание, протест), и если этого нет, напряжение, которое нам дали первые два такта, достигнутое методическим интонированием баса и гармоническим анализом, исчезает. Согласно Яворскому, есть указание на «символ бодрости» (как вариант «символ уверенности», «утверждения») – речь идет об интонации восходящей кварты.

Ключевым моментом нашего триптиха является фуга. Благодаря *методу взаимодействия «peer-to-peer» изучена специфика исполнения романтической фуги.* Так, Keith Chapin [6] представил свою точку зрения на существенные различия между барочной и романтической фугой. Чапин утверждает, что они разворачиваются по-разному, и что барочная фуга имеет тенденцию быть статичной, в то время как романтическая фуга управляется поступательным импульсом. Так, фуга в стиле барокко состоит из одного – расширенного события, в то время как романтическая фуга состоит из растущей прогрессии от одного события к следующему и к конечной кульминационной цели. Далее Keith Chapin делает акцент на барочных приемах, таких как каденции и стретто, способствующих продвижению музыкального материала вперед и накапливанию энергии для достижения кульминации. Данные позиции ученого нашли отражение и в фуге С. Франка («Прелюдия, фуга и вариации»). Фуга является центральной составляющей произведения, в ней осуществляется «смысловая кульминация произведения». Темп достаточно подвижный (Allego ma non troppo – не слишком быстро). Смена разделов происходит достаточно быстро благодаря интенсивному проведению полифонической фактуры. Совместно музыкантами был осуществлен исполнительский разбор фуги, а именно: определены границы условно разделенных разделов (экспозиционного, разработочного, заключительного); определены задачи к исполнению (выстроить форму каждого раздела, определить кульминационные точки); обговорены средства для достижения поставленных задач (например, динамические приемы: использование контрастной динамики («p» (тихо) subito piano) перед началом новых разделов: данный «водораздел» (термин пианиста-исполнителя) способствует конкретизации музыкального материала, что необходимо для выстраивания формы произведения; прием выдерживания длинных нот: баянист-исполнитель продемонстрировал мастерство незаметной смены меха для того, чтобы не прервать длинную ноту, что необходимо выполнить пианисту с помощью педали. Так, данная наглядность (прием меховедения на баяне, которого нет на фортепиано) помогает услышать образец исполнения, зафиксировать его слуховой памятью и далее подобрать музыкальные средства по его достижении на родном инструменте).

Таким образом, в результате применения метода взаимодействия «peer-to-peer» участники процесса получили комплекс теоретических и практических знаний и навыков, способных приблизить исполнение произведения Сезара Франка «Прелюдия, фуга и вариации» к оригиналу (органному варианту). Создание творческой среды с профессионалами-пианистами, которые являются яркими представителями академического направления, предполагающей не только совместный исполнительский разбор произведения, но и подробное изучение клавирной литературы, способствовало повышению профессиональных компетенций баяниста-исполнителя, что отразилось в создании методических рекомендаций по исполнению произведения Сезара Франка «Прелюдия, фуга и вариации» для баяна (Н.Ф. Сагдиев, И.И. Камалов).

В заключение работы констатируем, что анализ инструментального развития баяно-аккордеонной группы подтвердил близкое родство с классическими клавишно-духовыми инструментами. Несмотря на мировой интерес к баянному искусству (распространенность и активное использование семейства данных инструментов на всех континентах) и его популярность в массовой культуре (народном и эстрадном направлении), в настоящее время необходимо усилить классическое направление с помощью реализации механизма по развитию академического направления баянного исполнительства в виде организации мастер-классов с вовлечением музыкантов-профессионалов разных направлений, являющихся экспертами рассматриваемых стилей (например, полифонического наследия) с последующим созданием методической исполнительской литературы по особенностям исполнения классического репертуара. Данная профессиональная практика для баяно-аккордеонной группы способствует повышению уровня профессионального освоения классических произведений; пианистам, учитывая родство баяно-аккордеонного семейства с органом, такая практика поможет зафиксировать исполнение, приближенное к оригиналу, с позиции регистров, звукоизвлечения, инструментальных приемов.

Библиографический список

1. *Adam Augustyn accordion musical instrument*. Available at: https://www.britannica.com/art/accordion
2. Мищенко Л.А. *Баян как феномен музыкальной культуры в отражении социальной действительности*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/bayan-kak-fenomen-muzykalnoy-kultury-v-otrazhenii-sotsialnoy-deystvitelnosti
3. Khodjayev Kh.A. *The history of polyphony in music culture, modern forms and methods of teaching polyphonic singing*. Available at: https://wos.academiascience.org/index.php/wos/article/view/501
4. Бурлаков М.С. Клавирная и органная музыка эпохи барокко в баянной интерпретации. *Вопросы современного баянного и аккордеонного искусства*: сборник трудов РАМ им. Гнесиных. Москва, 2010; Выпуск 178: 54–78.
5. Яворский Б.Л. Сюиты Баха для клавира. *О символике «Французских сюит» И.С. Баха*. Москва: Классика-XXI, 2006.
6. Gouin S. *Teleology in César F eleology in César Franck's Prélude, Choral et Fugue*. Available at: https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=6151&context=etd
7. Олексив Г.В. *Специфика переложения органных произведений для баяна*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-perelozheniya-organnyh-proizvedeniy-dlya-bayana
8. Stigmar M. *Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/302915721_Peer-to-peer_Teaching_in_Higher_Education_A_Critical_Literature_Review

References

1. *Adam Augustyn accordion musical instrument*. Available at: https://www.britannica.com/art/accordion
2. Mischenko L.A. *Bayan kak fenomen muzykal'noj kul'tury v otrazhenii social'noj dejstvitel'nosti*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/bayan-kak-fenomen-muzykalnoy-kultury-v-otrazhenii-sotsialnoy-deystvitelnosti
3. Khodjayev Kh.A. *The history of polyphony in music culture, modern forms and methods of teaching polyphonic singing*. Available at: https://wos.academiascience.org/index.php/wos/article/view/501
4. Burlakov M.S. Klavirnaya i organnaya muzyka `epohi barokko v bayannoj interpretacii. *Voprosy sovremennogo bayannogo i akkordeonnogo iskusstva*: sbornik trudov RAM im. Gnesinyh. Moskva, 2010; Vypusk 178: 54-78.
5. Yavorskij B.L. Syuity Baha dlya klavira. *O simvolike "Francuzskih syuit" I.S. Baha*. Moskva: Klassika-XXI, 2006.
6. Gouin S. *Teleology in César F eleology in César Franck's Prélude, Choral et Fugue*. Available at: https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=6151&context=etd
7. Oleksiv G.V. *Specifika perelozheniya organnyh proizvedenij dlya bayana*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-perelozheniya-organnyh-proizvedeniy-dlya-bayana
8. Stigmar M. *Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/302915721_Peer-to-peer_Teaching_in_Higher_Education_A_Critical_Literature_Review

Статья поступила в редакцию 29.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-257-259

Kozlova M.N., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mnkozlova@fa.ru*

ON THE ISSUE OF ROLE PLAYING IN TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE AT LAW FACULTY. The article considers issues of the role-play method in the course of professional English at Law Faculty of a non-linguistic university. Mastering professional language skills enables any specialist not only to read foreign professional literature and use it in research but to make the most of the skills enlarging his/her publishing activity in the international professional editions and taking an active part in professional conferences, congresses, forums etc. The author of the article dwells on the efficiency of gaming technologies in general and particularly role plays in enhancement of professional language means and developing skills of public speaking. Role play is considered as a way to encourage students' motivation in learning a foreign language and making it a working tool. Another key issue of the article is the importance of role plays in treating information: collecting information, its analysis and systematization enable students to gain an insight into the work of state and judicial institutions as well as take thought out and proper decisions.

Key words: **gaming, role play, communicative skills, professional language, university, lawyer**

М.Н. Козлова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mnkozlova@fa.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Статья рассматривает вопросы применения ролевой игры при освоении профессионального иностранного языка на юридическом факультете неязыкового вуза. Уверенное владение профессиональным иностранным языком дает возможность специалисту быстро и своевременно знакомиться с трудами зарубежных коллег, использовать его в исследовательской работе, публиковать труды в зарубежной профессиональной печати, эффективно участвовать в работе конференций, конгрессов, форумов и т. п. Автор выявляет значимость ролевых игр при активизации языковых средств при обучении профессиональному иностранному языку и освоении приемов публичной речи, необходимых для специалистов в области юриспруденции. Также рассматриваются способы повышения мотивации к изучению и владению иностранным языком. В статье обсуждаются вопросы использования ролевых игр при обучении работе с информацией: подбор необходимых данных, анализ и систематизация информации, необходимой для реализации конкретной роли, помогают обучающимся в большей степени понять функции государственных органов, судебных институтов.

Ключевые слова: **игровые технологии, ролевая игра, коммуникативные навыки, язык профессиональной направленности, юрист, высшая школа**

Одной из основных функций языка в любом человеческом обществе, как известно, является функция коммуникативная, направленная на обмен информацией между членами общества.

По этой причине основной целью при освоении любого иностранного языка является формирование способности к коммуникации и общению.

Однако коммуникация не может иметь место, если она не обусловлена внешней и внутренней мотивацией вступающих в нее коммуникантов. Одним из способов формирования подобной мотивации при обучении иностранному языку служит использование драматизации, игровых технологий, поскольку игра, в свою очередь, является неотъемлемой частью жизни человека с его раннего возраста, помогая познавать и осваивать этот мир и социальные роли, накладываемые на него обществом.

Цель исследования: 1) демонстрация значимости ролевой игры для совершенствования коммуникативных умений и навыков при освоении иностранного языка и его дальнейшего использования в профессиональной деятельности, 2) демонстрация значимости ролевой игры как способа развития умений работы с различными источниками информации, анализа и систематизации информации.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решение ряда задач:

1. Описать природу и назначение ролевой игры при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.
2. Показать возможности ролевых игр при обучении построению аргументированных развернутых высказываний и освоении приемов публичной речи.
3. Продемонстрировать возможности ролевых игр для обучения студентов поиску, анализу и систематизации информации, работе с различными источниками.

Актуальность исследования объясняется рядом причин:

1. Необходимостью поиска способов активизировать в речи обучающихся значительный объем профессионально ориентированной лексики в небольшой промежуток времени.
2. Потребностью обучения студентов быстро оперировать грамматическими и лексическими структурами, помогающими выстроить логичное аргументированное высказывание.
3. Стремлением повысить мотивацию студентов работать в команде.
4. Необходимостью научить студентов толерантно воспринимать аргументы оппонента/противоположной стороны, выстраивать конструктивный и созидательный диалог/полилог.

Научная новизна исследования заключается в анализе опыта многоступенчатой работы по подготовке студентов к участию в ролевой игре.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении поэтапной подготовки и проведении ролевой игры.

Практическую значимость исследования представляют его результаты, которые дают возможность их применения в ходе практических занятий по иностранному языку в неязыковом вузе.

Современная система образования различных уровней и направлений выдвигает на первый план именно профессионально ориентированное обучение.

В настоящее время, говоря о преподавании иностранных языков в высших учебных заведениях, необходимо отметить больший акцент на использование и употребление языка в общественной жизни и профессиональной деятельности. Таким образом, преподается не система языка как таковая, поскольку предполагается, что фонетические, лексические, грамматические основы иностранного языка освоены учащимися вуза еще на предыдущем, школьном уровне обучения [1].

Первоочередной задачей преподавателя вуза при подготовке и проведении занятия по иностранному языку становится отбор и организация языкового материала, позволяющего максимально эффективно подготовить будущего специалиста к общению в профессиональной сфере. Подобный языковой материал должен познакомить обучающихся с разнообразными формами и жанрами социальной коммуникации, с набором коммуникативных средств, позволяющих сделать профессиональное общение, а следовательно, и предполагаемый результат профессиональной деятельности максимально эффективным.

Здесь необходимо сделать следующее пояснение: вслед за Е.И. Пассовым и М.С. Каганом считаем правильным различать такие понятия, как «общение» и «коммуникация». По мнению указанных ученых общение и коммуникация как понятия различаются по ряду признаков. Если общение подразумевает взаимодействие равноправных партнеров, которые стремятся к совместной выработке информации, к общности, к возрастанию информации, обогащающей обоих партнеров по диалогу, то коммуникация ставит целью лишь однонаправленную передачу информации, делая коммуникантов неравноправными сторонами (отправитель информации и ее получатель) и приводя к убыванию информации в канале связи. Общение свободно, а коммуникация носит обязывающий характер. Общение подразумевает индивидуальность партнера, а коммуникация безлична, ее цель – лишь проинформировать противоположную сторону [2].

Таким образом, говоря об обучении профессиональному языку, имеет смысл говорить именно о коммуникации. Именно информирование, построение аргументированного высказывания, создание доказательной базы, которая не подразумевает полноценного проникновения в индивидуальность партнера, понимания его характера или мировоззрения входит в задачи, например, юриста, при составлении, обсуждении, подписании контракта, разработке законопроекта, во время судебных прений и т. п.

При обучении профессиональной коммуникации необходимо также помнить о том, что в это понятие входит не только профессиональная лексика, связанная со сферой деятельности того или иного направления, но и все аспекты

делового общения, включающие этику, этикет, риторику, язык делового общения, психологические аспекты. Это делает изучение профессионального иностранного языка очень сложной и комплексной дисциплиной. Учитывая, что преподавание иностранного языка в неязыковых вузах осуществляется преимущественно на младших курсах, когда студенты еще не обладают всей полнотой специального знания на родном языке, когда у них не сформирован навык профессионального мышления, необходимо выявить наиболее подходящие методы обучения профессиональному иностранному языку на начальном этапе.

Эта необходимость продиктована в первую очередь еще и тем, что основной целью обучения студентов (в нашем случае будущих юристов) является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. основанное на знаниях о фонетическом, лексическом, грамматическом строе изучаемого языка, а также стилистических особенностях речевых жанров, умение использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности, владение навыками анализа и синтеза информации, аргументированного высказывания, ведения дискуссии/беседы.

Однако при всем осознании важности вышеупомянутых знаний, умений и навыков необходимо помнить, что любая коммуникация не может осуществляться без мотивации. Сложно заставить человека общаться на иностранном языке формальным способом, тем более в случае, когда обучающемуся недостает каких-либо знаний или умений. Ставя себе целью сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию, преподавателю необходимо строить занятие таким образом, чтобы пассивное созерцание или рутинные, привычные учебные действия («Давайте, я Вам что-нибудь лучше по тексту отвечу», «Я к следующему уроку получше подготовлюсь», «Я лучше сегодня послушаю» и т. п.) переросли в активное и творческое участие в процессе обучения.

В настоящее время в методической литературе можно найти много рекомендаций и упражнений для развития коммуникативных навыков вроде имитативных упражнений, составления ситуаций или диалогов и пр. Одним из наиболее оптимальных видов работы при формировании иноязычной коммуникативной компетенции, особенно в устной ее части, являются всевозможные игры, в том числе и ролевые.

Сегодня игровой метод можно считать одним из наиболее эффективных при обучении иностранному языку любой возрастной группы. Хотя в некоторых работах его считают инновационным, исследование и описание игры в жизни человека, использование игровых технологий уже давно ведутся специалистами разных направлений. Игра изначально присуща человеку и человеческому обществу в целом. Она традиционно является способом передачи информации, обмена знаниями, получения опыта взаимодействия с членами коллектива, понимания различных функциональных ролей в обществе. В образовании давно появилось понятие «игровые педагогические технологии», которое включает в себя целый комплекс игровых приемов и методов, применяемых при организации и проведении занятий. Теоретические и методологические основы применения игр в образовательном процессе, определение социальной природы игры можно найти в работах А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и др. Для использования в образовательных целях необходимо отметить четыре функции игры в качестве средства развития мотивационной сферы, познания, развития умственных действий, а также средства развития произвольного поведения.

В процессе освоения иностранного языка обучающимся можно предложить различные виды игр. В зависимости от целей и задач игры, формы ее проведения, степени сложности, способа организации, состава участников определяется типология игр. В работах, посвященных использованию игровых технологий на занятиях по иностранному языку, даются различные классификации игр. За рубежом разработкой темы ролевых игр занимались такие исследователи, как Дж. Лейн, Дж. Андерсон, Дж. Ладусс, П. Томпкинс [3]. Они предлагают ряд терминов для определения игровых технологий, например, role playing, role games, simulation, dramatizing, theatre games, однако не дают четкой дифференциации подобных терминов. В России игровые технологии отражены в работах Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, И.Л. Бим, А.Н. Щукина и др. [4; 5; 6].

В отечественной традиции игровые технологии в широком смысле делятся на языковые (или аспектные) игры и собственно ролевые (коммуникативные) игры. Под аспектными играми понимают различные занимательные виды деятельности, направленные на совершенствование языковых умений и навыков (фонетических, лексических, грамматических, стилистических). Аспектные игры показывают свою продуктивность на начальных стадиях изучения языка. Коммуникативные же игры, нацеленные на формирование всех видов речевой деятельности, эффективны на любом этапе. Поскольку ролевая игра объединяет в себе все аспекты языковой и речевой деятельности, то ее использование становится одним из наиболее эффективных видов работ на этапе закрепления и подведения итогов пройденных тем.

Для понимания значимости ролевых игр при обучении иностранному языку необходимо все же выработать понимание, что такое ролевая игра. В широком смысле под ролевыми играми можно понимать любое моделирование ситуаций или событий, имевших место в какое-либо время и в каком-либо месте. К ролевым играм можно отнести и театральные представления (драматизации), и реконструкции исторических событий, и психологические тренинги. Как вид интеллектуального развлечения, ролевая игра в немалой степени способствует развитию коммуникативных способностей обучающихся, так как она рассчитана на участие группы лиц, как правило, под руководством ведущего, берущего на себя роль организатора, сценариста, арбитра. В то же время любой участник игры может влиять на сценарий и развитие хода игры, давая возможность остальным участникам развивать умения реагировать на происходящее.

Как было указано выше, в методической литературе можно найти различные толкования и классификации ролевых игр. Ролевая игра как коммуникативная деятельность имеет основной целью формирование различных речевых умений и навыков, поэтому можно выделить различные типы игр в зависимости от целей и задач, формы проведения игры, ее степени сложности, способов организации и количества игроков.

Целям и задачам обучения служат аспектные (языковые) и коммуникативные игры.

Форма проведения подразумевает предметные, подвижные, сюжетные/ситуационные, соревновательные игры.

По способу организации можно выделять письменные и устные, имитационные, моделирующие игры.

В зависимости от степени сложности игры делятся на моноситуационные и полиситуационные.

Количество участников позволяет говорить о парных, групповых и командных играх.

Говоря о классификации ролевых игр, стоит также отметить их разделение на игры со сценарием и без него. Игру с разработанным заранее сценарием можно трактовать как драматизацию, где участники заранее знают свои роли и реплики, время своего появления на сцене. Подобного рода игры могут быть рекомендованы студентам первого курса, когда они только начинают осваивать профессиональный иностранный язык и не очень хорошо ориентируются в тонкостях терминологии. Ролевые игры, которые проводятся как бы спонтанно, без конкретного сценария, подойдут студентам 2 или 3 курса, когда у них уже достаточно языковых знаний и речевых умений для импровизации.

Для примера использования готового сценария можно привести ролевую игру, в которой студентам предлагается создать, провести обсуждение и принять какой-либо новый закон. В рамках программы по иностранному языку студенты первого курса юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации изучают государственное устройство Великобритании и США, деятельность законодательной, исполнительной и судебной ветвей власти. Во время игры студенты делятся на две команды, каждая из которых представляет либо членов парламента Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, или палаты представителей США, с одной стороны, и членов палаты лордов или сенаторов, с другой. Обсуждая новый законопроект, студенты имеют возможность практически прочувствовать движение законопроекта от момента появления идеи до полного принятия или отклонения.

Ролевая игра, в которой как бы не существует готового сценария, может включать в себя такую обучающую технологию, как решение кейса (case study). Например, при изучении темы договорного (контрактного) права в Великобритании группы студентов проводят переговоры от лиц двух компаний, а затем составляют и подписывают контракт в соответствии с требованиями данной области права и составления подобного рода документов.

Подчеркивая практически бесконечные возможности учебных игр, исследователи отмечают целый ряд функций, которые они выполняют:

– дидактическая, или обучающая функция позволяет вводить, активизировать и закреплять лексические и грамматические структуры;

– ориентирующая, или социокультурная функция способствует развитию умения находить решения в зависимости от конкретной ситуации и подбирать необходимые средства коммуникации;

– коммуникативная функция нацелена на непосредственное развитие лингвистических и коммуникативных умений и навыков в различных ситуациях взаимодействия персонажей игры;

– функция дифференциации позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающегося. Этот момент особенно важен для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– мотивационно-побудительная функция обеспечивает повышение уровня мотивации при изучении материала, включенного в программу дисциплины;

– воспитательная функция способствует установлению и укреплению взаимоотношений в коллективе;

– можно говорить и о психотерапевтической функции ролевых игр, так как они позволяют участникам изменить свое эмоциональное отношение как к окружающим, так и к самим себе;

– профориентационная функция помогает пониманию особенностей выбранной профессии.

Все эти функции в большой мере способствуют более эффективному усвоению материала и развитию коммуникативных навыков обучающихся на занятиях по иностранному языку в целом и при освоении профессионального иностранного языка в частности.

Какой бы тип игры ни был выбран, как любая игра и как учебная деятельность она подчиняется определенным правилам и следует заданному плану. В методической литературе предлагается, как правило, один и тот же порядок:

– подготовительный этап, во время которого обсуждается направление игры, возможный сценарий (при необходимости), распределяются роли;

– непосредственно проведение игры;
– подведение итогов.

При проведении ролевых игр, нацеленных на закрепление материала, связанного с профессиональной деятельностью обучающихся, крайне важным становится еще один этап работы, который можно назвать исследовательским. Он включает в себя поиск необходимой для общего сценария и для каждой конкретной роли информации, ее анализ и систематизацию. На этом этапе работу по подготовке к игре можно сочетать с проектной деятельностью, когда студенты работают над какой-либо микротемой, готовят индивидуальные или групповые доклады и презентации. Например, в упомянутой выше игре по проведению законопроекта студенты изучают материалы сайтов соответствующих органов власти Великобритании или США, смотрят заседания членов парламента/палаты представителей/сената, отмечая характерные особенности поведения участников, формы их работы. Этот вид работы также способствует осуществлению межпредметной связи, так как дает возможность студентам сравнивать соответствующие знания, полученные в ходе изучения специальных дисциплин на русском языке. Кроме того, данный этап позволяет поднять общий культурный уровень будущих специалистов, так как при подготовке заданной роли студенты могут использовать художественные фильмы или литературные произведения подходящей тематики.

Наряду с закреплением знаний языковых средств и развитием коммуникативных навыков ролевые игры служат превосходным механизмом формирования других умений, необходимых для профессиональной деятельности юриста. Речь идет об умении выстраивать аргументированные развернутые высказывания и освоении приемов публичной речи.

Спецификой работы практически любого юриста является взаимодействие с людьми, осуществляемое посредством письменной или устной речи. По этой причине умение убедить, подобрать адекватные аргументы в подтверждение своих тезисов или контраргументы в ответ на заявление противоположной стороны является важным и неотъемлемым компонентом юридической практики. Следовательно, речевая культура, владение приемами публичной речи и построения аргументированного высказывания как на родном, так и на иностранном языке составляют важную часть работы по освоению профессионального иностранного языка.

Поскольку аргументированное высказывание направлено на сообщение информации, ее обоснование и воздействие на коммуниканта, то оно неизбежно приобретает некоторые свойства монологического текста. В отличие от бытового диалога, реплики имеют больший объем, становятся более развернутыми. По своей форме аргументированное высказывание, действительно, напоминает отдельный текст, который имеет ту же структуру: введение (тезис или посылка), основная часть (средства убеждения и доказательства), заключение (вывод, подтверждающий аргументируемый тезис). Для эффективного воздействия на коммуниканта высказывание должно обладать ясностью, точностью и доказательностью. Подобный эффект достигается за счет правильного подбора лексических единиц, что обеспечивается знанием точных значений употребляемых терминов и понятий, а также уверенное их употребление. Ясность достигается правильным употреблением необходимых для определенной цели грамматических структур. При выстраивании высказывания необходимо соблюдать внутритекстовые связи, соотносить высказывание с остальными частями диалога/полилога. Таким образом, обучение построению аргументированному высказыванию позволяет активизировать в речи лексические, грамматические и стилистические средства, имеющиеся в арсенале обучающихся. Во время проведения ролевой игры, такой как, например, уже упоминавшееся обсуждение законопроекта в парламенте или проведение судебного заседания, где стороны обвинения и защиты должны представить убедительные доказательства, в активное использование включается также и фонетический компонент. Участники ролевой игры имеют возможность по достоинству оценить все нюансы интонационного рисунка, темпа речи, расстановки акцентов и пауз, что также является одним из действенных приемов публичной речи.

Подводя итоги, можно сказать, что игровые технологии в целом являются эффективным способом формирования языковых и речевых умений и навыков. Ролевая игра по своей природе является коммуникативной, ее участники не могут не вступать в коммуникацию, исполняя ту или иную роль. Театральный характер игры позволяет обучающимся проявить творчество (влиять на сценарий, импровизировать), преодолеть внутренние комплексы, робость или сомнения. Продумывая особенности вербального и невербального поведения их персонажа, обучающиеся получают возможность активизировать имеющийся запас знаний языковых средств, научиться оперативно извлекать их из памяти в соответствии с целью коммуникативной ситуации. Необходимость проработки роли, выявления функций каждого персонажа, составления реплик ведет к тщательному подбору информации, ее детальному анализу и систематизации. Это побуждает обучающихся внимательно относиться к источникам информации, а, следовательно, развивает необходимые для юриста профессиональные качества. Таким образом, цель исследования – продемонстрировать значимость ролевой игры для совершенствования коммуникативных умений и навыков в профессиональной деятельности, а также развития умений работы с информацией успешно решена. Результаты исследования могут быть полезны для решения других теоретических и практических задач по использованию игровых технологий при обучении иностранному языку в вузе.

Библиографический список

1. Авдевнина О.Ю. Введение в профессиональный дискурс как лингвометодическая концепция. *Русский язык и литература в образовательном процессе*: матер. Международной научно-практической конференции. Саратов, 2016: 189–202.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования:* методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы, 2010: 118–119.
3. Ladousse G.P. *Role Play|G/P/Ladousse*. Oxford University Press, 1987.
4. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*: сборник научных трудов. Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007: 156–163.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе.* 2000; № 4: 20–26.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков).* Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.

References

1. Avdevnina O.Yu. Vvedenie v professional'nyj diskurs kak lingvometodicheskaya koncepciya. *Russkij yazyk i literatura v obrazovatel'nom processe*: mater. Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov, 2016: 189-202.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya:* metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2010: 118-119.
3. Ladousse G.P. *Role Play|G/P/Ladousse*. Oxford University Press, 1987.
4. Bim I.L. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «IN`EK», 2007: 156-163.
5. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2000; № 4: 20-26.
6. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskih terminov (teoriya i praktika prepodavaniya inostrannyh yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.

Статья поступила в редакцию 28.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-259-261

Petrova L.V., *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: kosyuk-l@mail.ru*

DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES. The article considers the main stages of development of the term "functional literacy", as well as its structural components, which have been defined by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The question of implementation of the program of development of functional literacy of teachers in the conditions of educational institutions is considered. Diagnostics of the formation of all components of functional literacy for teachers of general educational institutions was developed and tested. On the basis of the diagnostic material the professional development program aimed at increasing the level of functional literacy and formation of readiness to develop functional literacy of students is developed. The article presents the results of the study, which allow determining the effectiveness of the developed program and activities that are included in the work plan to improve functional literacy of teachers. Scientific novelty of research and practical importance for the further scientific research in the sphere of functional literacy development are presented in the article.

Key words: **functional literacy, functional literacy, competences, pedagogical activity, teaching methodology, higher professional education**

Л.В. Петрова, *аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: kosyuk-l@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассматриваются основные этапы развития термина «функциональная грамотность», а также его структурные компоненты, которые были определены Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Рассматривается вопрос реализации программы развития функциональной грамотности педагогов в условиях общеобразовательных учреждений. Разработана и апробирована диагностика сформированности всех компонентов функциональной грамотности для преподавателей общеобразовательных учреждений. На основе диагностического материала была разработана программа повышения квалификации, направленная на увеличения уровня функциональной грамотности и формирование готовности к развитию функциональной грамотности учащихся. В статье представлены результаты исследования, которые позволяют определить эффективность разработанной программы и мероприятий, которые вошли в план работы по повышению функциональной грамотности преподавателей. Обоснована научная новизна и практическая значимость работы для дальнейшего исследования в области развития функциональной грамотности.

Ключевые слова: **функциональная грамотность, функциональная грамотность, компетенции, педагогическая деятельность, методика обучения, высшее профессиональное образование**

Актуальность данной проблемы на сегодняшний день настолько велика, что необходима качественная подготовка педагогов, владеющих функциональной грамотностью, так как из программы «Развитие образования» (2018–2025 годы) от 26 декабря 2017 года мы видим, что России необходимо сохранить лидирующие позиции в международном исследовании качества чтения и понимания текстов, а также в международном исследовании качества математического и естественно-научного образования [1]. Данного результата возможно достичь при подготовке школьников, обладающих функциональной грамотностью, а также только при условии целенаправленного повышения квалификации учителей в области функциональной грамотности. Это обусловливает необходимость внедрения модели развития функциональной грамотности педагогов, которая будет ориентирована на современные условия образовательного процесса.

В научно-методической литературе наблюдается повышенный интерес в области изучения функциональной грамотности, ее составляющих и структурных элементах, развития функциональной грамотности не только среди учащихся, но и педагогов, но есть потребность в исследовании вопросов в области развития функциональной грамотности среди педагогических работников, так как данное направление на сегодняшний день является актуальным.

На основании анализа актуальности темы исследования, представленной в психолого-педагогической литературе, и изучения уровня формирования функциональной грамотности педагогов можно выявить противоречия:

– на социально-педагогическом уровне – между возрастающими потребностями общества в высокоразвитых умениях, творческих способностях личности обучающегося и низким уровнем функциональной грамотности педагогов;

– на научно-методическом уровне – между потребностью обучающихся в формировании функциональной грамотности и слабой изученностью методических и дидактических способов ее формирования, низким уровнем их разработки в содержании профессиональной подготовки педагогов.

Указанные противоречия позволяют обозначить проблему исследования, которая сформулирована следующим образом: выявить, какие условия профессиональной подготовки педагогов будут способствовать формированию функциональной грамотности.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и апробировать структурно-функциональную модель развития функциональной грамотности педагогов общеобразовательных учреждений в процессе организации курсов повышения квалификации.

Задачи исследования:

1. Раскрыть особенности процесса развития функциональной грамотности педагогов общеобразовательных организаций, теоретически обосновать необходимость развития данной компетенции, а также раскрыть основные понятия научно-исследовательской работы.

2. Разработать и научно обосновать методы и формы работы по профессиональной подготовке педагогов к развитию функциональной грамотности.

3. Осуществить педагогический эксперимент по оценке эффективности реализации структурно-функциональной модели развития функциональной грамотности педагогов общеобразовательных учреждений в системе повышения квалификации.

Научная новизна заключается в том, что уточнено понятие «функциональная грамотность», теоретически обоснована и апробирована структурно-функциональная модель процесса развития функциональной грамотности педагогов общеобразовательных учреждений в системе повышения квалификации. Разработан диагностический материал для специалистов системы образования, который определяет уровень развития функциональной грамотности, готовности педагогов к развитию функциональной грамотности среди учащихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении структуры и понятия «функциональная грамотность педагога», в обосновании педагогических условий эффективного формирования функциональной грамотности педагога в условиях курсов повышения квалификации.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения материалов исследования, разработок диагностического материала, а также комплекса мероприятий по формированию функциональной грамотности среди педагогических работников общеобразовательных учреждений, а также в создании системы занятий, предназначенных для курсов повышения квалификации.

Данное исследование состояло из трех основных этапов, каждый из которых был обоснован и апробирован на базе МБОУ СОШ № 32 г. Сургута. Первый этап – констатирующий. Цель данного этапа заключалась в определении начального уровня сформированности функциональной грамотности педагогов общеобразовательного учреждения. Был собран диагностический материал на основе электронного банка заданий для оценки функциональной грамотности. Данный материал был собран на основе следующих компонентов готовности к формированию функциональной грамотности обучающихся [2]. Первый компонент готовности – теоретический. Для развития функциональной грамотности учащихся педагог должен владеть основными терминами и понятиями, входящими в состав функциональной грамотности, а также компонентами, которые составляют данное понятие [3]. Второй компонент готовности – операциональный. Педагогу необходимо знать способы и приемы развития функциональной грамотности учащихся, а также владеть этими способами и приемами [4]. Третий компонент – волевой, который заключается в самоконтроле. Четвертый компонент – оценочный. Заключается в умении оценивать собственную деятельность, а также определять соответствие процесса формирования функциональной грамотности требованиям, предъявляемым к данной компетенции.

На основе данных компонентов готовности и экспертного совета Московского городского педагогического университета был разработан диагностический материал, который апробирован среди преподавателей школы. В диагностический материал вошли кейсовые задания по шести составляющим функциональной грамотности:

– естественно-научная грамотность;
– математическая грамотность;
– финансовая грамотность;
– читательская грамотность;
– глобальные компетенции;
– критическое мышление [5].

В эксперименте приняло участие 110 педагогов МБОУ СОШ № 32. Диагностический материал включал в себя 12 кейс-заданий и 6 тестовых вопросов. Кейсовые задания были направлены на определение уровня сформированности функциональной грамотности педагогов, тестовые задания определяли уровень готовности педагогов к развитию функциональной грамотности учащихся [6]. На основе обработки полученных результатов мы пришли к следующим выводам: высоким уровнем сформированности функциональной грамотности обладают 32 человека (29% педагогов), средний уровень был выявлен у 27 человек (25% педагогов), низкий уровень сформированности функциональной грамотности был определен у большинства педагогов общеобразовательного учреждения – 51 человек (46% педагогов). При анализе тестовых заданий, направленных на анализ готовности педагогов к развитию функциональной грамотности, были получены следующие результаты: высоким уровнем готовности обладают 26 человек (24% педагогов), средний уровнем обладают 25 человек (23% педагогов), низким уровнем 59 человек (53% педагогов). Данные свидетельствуют о том, что большинство педагогов обладают заниженными показателями сформированности знаний и компетенций, входящих в функциональную грамотность, следовательно, показатели готовности к формированию функциональной грамотности учащихся также находятся на низком уровне. Данные диагностического этапа исследования стали основой для разработки мероприятий, направленных не только на развитие функциональной грамотности педагогов, но и на формирование их готовности к развитию функциональной грамотности учащихся на базе общеобразовательного учреждения.

Второй этап эксперимента – формирующий. Данный этап предполагал разработку комплекса мероприятий для педагогов, которые могут стать основой курса повышения квалификации в рамках общеобразовательных учреждений. Все мероприятия комплекса направлены на работу по развитию функциональной

грамотности и формированию готовности к развитию функциональной грамотности учащихся. В рамках реализации комплекса были проведены обучающие семинары для педагогов, открытые уроки, мастер-классы, конференции, а также учебно-методические совещания. Тематика обучающих семинаров заключалась в повышении уровня теоретических знаний педагогов в области функциональной грамотности. Для учащихся школы и преподавателей была организована проектная деятельность, которая способствовала развитию функциональной грамотности по шести составляющим. Эксперимент проводился в период с января по март 2023 г., в рамках реализации было проведено 16 узконаправленных мероприятий. Основное направление работы заключалось в развитии профессиональных компетенций педагогов. Для этого были организованы открытые уроки с элементами развития функциональной грамотности учащихся на уроках математики. Были организованы мастер-классы, на которых демонстрировались методы и приемы работы по развитию функциональной грамотности учащихся в рамках учебных дисциплин. Представители каждого методического объединения демонстрировали личные разработки в области функциональной грамотности. Все материалы выступлений были опубликованы на сайте школы.

После формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был организован третий этап – контрольный. В рамках третьего этапа была проведена повторная диагностическая работа, которая заключалась в определении динамики развития функциональной грамотности педагогов и их готовности к развитию функциональной грамотности учащихся. Контрольный этап исследования показал положительную динамику. Так, в результате исследования в области развития функциональной грамотности среди педагогов были получены следующие данные: высоким уровнем функциональной грамотности стали обладать 64 человека (58% педагогов), средним уровнем – 35 человек (32% педагогов), низким уровнем – 11 человек (10% педагогов). Данные свидетельствуют о повышении уровня знаний педагогического состава в области понятий и отличительных особенностей функциональной грамотности, компонентах и структурных единицах, а также о повышении уровня сформированности навыков по всем областям функциональной грамотности.

При повторной диагностики преподавателей на предмет готовности к развитию функциональной грамотности учащихся также были получены положительные результаты: высокий уровень готовности стал у 59 человек (54% педагогов), среднего уровня достигли 37 человек (34% педагогов), низкий уровень сократился до 14 человек (12% педагогов). Положительная динамика свидетельствует об эффективности проведенных мероприятий, которые были направлены на формирование готовности, а именно – мастер-классы, открытые уроки, проектные работы.

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель по развитию функциональной грамотности педагогов общеобразовательных учреждений доказала свою эффективность. Разработанные и апробированные мероприятия стали основой для реализации модели на базе МБОУ СОШ № 32. Уровень развития функциональной грамотности среди педагогического состава значительно повысился, что доказывает необходимость в продолжении работы по повышению функциональной грамотности. Перспектива развития данного исследования заключается в разработке материалов для формирования готовности педагогов к развитию функциональной грамотности учащихся.

Библиографический список

1. Авво Б.В., Заир-Бек Е.С. Новое понимание грамотности – планирование улучшений в практике работы школы: методические материалы для руководителей школ. *Электронный бюллетень Экспертного совета НМЦ Калининского района Санкт-Петербурга.* 2007; № 3: 1–19.
2. Пирютко О.Н. Сущностные характеристики подготовки будущих учителей математики к формированию функциональной грамотности обучающихся. *Математическое образование*: материалы IX Международной конференции. Ереван, 2021: 92–95.
3. Гореев А.М. Психологические аспекты формирования функциональной грамотности: что должен знать учитель? *Наука и школа*. 2021; № 3: 132–133. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-chto-dolzhen-znat-uchitel
4. Утюмова Е.А. *Формирование алгоритмических умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения математике.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018.
5. Рудик Г.А., Жайтапова А.А., Стог С.Г. Функциональная грамотность императив времени. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2014: 263–269.
6. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования. *Наука и школа*. 2021; № 1: 205. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya

References

1. Avvo B.V., Zair-Bek E.S. Novoe ponimanie gramotnosti – planirovanie uluchshenij v praktike raboty shkoly: metodicheskie materialy dlya rukovoditelej shkol. *`Elektronnyj byulleten' `Ekspertnogo soveta NMC Kalininskogo rajona Sankt-Peterburga.* 2007; № 3: 1-19.
2. Piryutko O.N. Suschnostnye harakteristiki podgotovki buduschih uchitelej matematiki k formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya. *Matematicheskoe obrazovanie*: materialy IX Mezhdunarodnoj konferencii. Erevan, 2021: 92-95.
3. Goreev A.M. Psihologicheskie aspekty formirovaniya funkcional'noj gramotnosti: chto dolzhen znat' uchitel'? *Nauka i shkola*. 2021; № 3: 132-133. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-chto-dolzhen-znat-uchitel
4. Utyumova E.A. *Formirovanie algoritmicheskih umenij u detej doshkol'nogo vozrasta v processe obucheniya matematike.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2018.
5. Rudik G.A., Zhajtapova A.A., Stog S.G. Funkcional'naya gramotnost' imperativ vremeni. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya*. 2014: 263-269.
6. Borschevskaya A. Funkcional'naya gramotnost' v kontekste sovremennogo `etapa razvitiya obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2021; № 1: 205. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-261-264

***Lizunova G.Yu.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia),*
E-mail: ufkz2008@mail.ru
***Taskina I.A.,** Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia),*
E-mail: taskina-i@mail.ru
***Guselnikova N.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Deputy Rector, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia),*
E-mail: rector@gasu.ru

RESEARCH OF SOCIAL EDUCATION IN ADOLESCENTS OF A BOARDING INSTITUTION. The article deals with a problem of social education of adolescents brought up in boarding institutions. The authors present views of representatives of the scientific world on this issue, consider differences in psychological characteristics, features of social skills of adolescents brought up in a family and in a boarding school. They note the need for close attention to the organization of the educational process in the boarding school, since the quality of this organization affects the further socialization of graduates. The authors present results of a study of indicators of social education in the outgrowths of boarding institutions, focusing on the formative stage of the study, during which "The program of social education of adolescents brought up in boarding institutions" is tested. It is with the help of this program that the changes took place to a higher level of moral guidelines, the assimilation of moral norms among adolescents, and the attitude towards others changed. The authors consider the approved program to be effective and possible for recommendation to specialists working with adolescents in boarding institutions.

Key words: **teenagers, pupils, boarding school, boarding school, social education, social orphanhood**

***Г.Ю. Лизунова,** канд. филос. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,*
E-mail: ufkz2008@mail.ru
***И.А. Таскина,** канд. психол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: taskina-i@mail.ru*
***Н.В. Гусельникова,** канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: rector@gasu.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема социального воспитания подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Авторы приводят взгляды на эту проблематику представителей ученого мира, рассматривают отличия психологических характеристик, особенности социальных навыков подростков, воспитывающихся в семье и в школе-интернате. Отмечают необходимость пристального внимания к организации воспитательного процесса в интернате, так как качество этой организации влияет на дальнейшую социализацию выпускников. Авторы приводят результаты исследования показателей социального воспитания у подростков интернатного учреждения, акцентируя внимание на формирующем этапе исследования, в ходе которого была апробирована «Программа социального воспитания подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа». Именно с помощью этой программы произошли изменения на более высоком уровне нравственных ориентиров, в усвоении нравственных норм у подростков, изменилось отношение к окружающим. Авторы считают апробированную программу эффективной и возможной для рекомендации специалистам, работающим с подростками в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: **подростки, воспитанники, учреждение интернатного типа, школа-интернат, социальное воспитание, социальное сиротство**

Актуальность данной работы состоит в том, что со времен Платона до наших дней воспитание является предметом пристального внимания специалистов человековедческих и обществоведческих направлений научного знания. В современном мире все больше акцент смещается на социальное, социально-психологическое рассмотрение вопросов воспитания. Это вызвано рядом причин, происходящих в обществе, в среде детского сообщества, а именно – увеличением количества детей – социальных сирот. Предметом исследования становятся закономерности их поведения, деятельности и общения с социумом, включение в социальные группы, а также психологические характеристики этих групп и их участников. Цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей социального воспитания подростков в учреждениях интернатного типа. Исходя из поставленной цели и гипотезы, сформулированы следующие задачи: определить педагогические возможности социального воспитания подростков в учреждениях интернатного типа; организовать экспериментальную работу по социальному воспитанию подростков в учреждении интернатного типа; разработать методические рекомендации работникам интернатных учреждений по организации социального воспитания подростков. Теоретическая значимость работы заключается в детальном изучении аспектов социального воспитания подростков в учреждениях интернатного типа. Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы специалистами при работе с подростками в учреждениях интернатного типа. Методы исследования: 1) теоретические (анализ социально-педагогической, нормативно-правовой литературы, обобщение информации); 2) эмпирические (анкетирование, педагогический эксперимент), 3) статистические (оценка значимости результатов работы). Исследование состояло из трех этапов. На первом этапе проанализировали научную литературу согласно проблеме и выбранной теме исследования. На втором этапе сформировали группу испытуемых, составили и апробировали программу социально-психологического сопровождения подростков учреждения интернатного типа. На третьем этапе обобщили и систематизировали результаты исследования, сформулировали выводы, а также составили рекомендации для специалистов учреждения по работе с подростками. Участники исследования были сформированы в экспериментальную группу в количестве 38 человек в возрасте 14–17 лет.

Внимание государства и общественности в работе с детьми-сиротами, как правило, сосредоточено на материальных проблемах. Несомненно, этот аспект важен для развития организаций интернатного типа. Но сами дети нуждаются в изменениях работы внутри учреждения, ведь, воспитываясь и обучаясь в закрытом, устоявшемся коллективе, они испытывают затруднения в процессе адаптации за стенами школы-интерната и интеграции в социум. Основными причинами социального сиротства являются следующие: отказ родителей от детей, от родительской ответственности и заботы, передача детей родственникам, жестокое обращение с детьми, употребление алкоголя, наркомания, проституция, бродяжничество, психические расстройства родителей или законных представителей.

Несмотря на обострение ситуации вокруг проблематики и повышение интереса к ней в настоящее время, проблема существовала всегда. Одними из первых учёных, кто описал особенности работы с подростками, оставшихся без попечения родителей, были А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская. Теоретические разработки можно найти в трудах М.А. Галагузовой, А.А. Лиханова, В.В. Белякова. Психологические особенности воспитанников интернатных учреждений изучали современные психологи А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, М.И. Лисина, В.С. Мухина и другие.

В современной научной литературе встречается далеко не одно определение социального воспитания. Так, Галагузова М. А. рассматривает социальное воспитание как неотъемлемую часть общей социализации, которая должна формировать социальную зрелость личности через различные виды деятельности, такие как общение, игра, учёба, социально полезная деятельность [1]. Согласно Воронину А.С., социальное воспитание – это «целенаправленно управляемый процесс социального развития, социального формирования личности человека; помощь человеку в усвоении и принятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений; направленное воспитание человека с учетом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными потребностями среды его жизнедеятельности» [2].

И.К. Дракина рассматривает систему социального воспитания. Она понимается ею как «относительно устойчивая совокупность ценностей и норм; организованное соединение людей в соответствии с принципами и сферами их действия, порядками выполнения функций, пространственно-временными связями, отношениями, упорядоченными способами деятельности в интересах достижения определенных воспитательно-образовательных целей социализации людей в обществе, решение культурно развивающих задач социального становления личности» [3].

Бим-Бад Б. М., говоря о социальном воспитании, понимает его через «взращивание человека в специально созданных воспитательных организациях в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации» [4]. Мудрик А.В. говорит о социальном воспитании как о процессе, в ходе которого возможно контролировать формирования социализации, создавая специальные условия для развития возможностей человека, его способностей, поведения, ценностей и т. д. [5]. Компонентами социального воспитания называют: отношения между людьми; ценностные ориентиры, нравственные показатели; представления о правовых отношениях; представления об экономических отношениях; приобретение социального опыта и др.

Выделим несколько отличий социального воспитания подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, от социального воспитания подростков – воспитанников обычных школ и проживающих в семье.

В первую очередь дети отличаются восприятием себя и окружающих. Подростки, воспитывающиеся в интернате, чувствуют себя чаще одинокими, ненужными и брошенными. Они не получают поддержку и любовь от родителей и близких. Среда, в которую они попадают, оказывается для них агрессивной, в ней уже устоялись собственные порядки. Основным инструментом повышения собственного авторитета и самооценки в этих группах является агрессия, жестокость, а иногда и насилие по отношению к своим сверстникам.

Подростки, которые воспитываются в семьях, не так остро нуждаются в отстаивании своих личных границ и вещей. Однако дети – воспитанники интернатных учреждений вынуждены это делать. Такое положение дел обязательно повлияет на будущее подростков, на выбор модели поведения за пределами школы-интерната. И, скорее всего, она будет агрессивной, вызывая агрессивный ответ со стороны окружения.

У подростков в семьях есть пример модели поведения взрослых людей. Усвоение этих моделей позволяет подрастающему человеку ориентироваться в ситуациях и подбирать подходящую модель, инструмент для разрешения и выхода из ситуации с минимальными потерями. Воспитанники интернатов, как правило, испытывают затруднения в разрешении трудных ситуаций, оказавшись за границами учреждения.

Воспитанники интернатных учреждений подчиняются определенному режиму и распорядку дня. Согласно этому распорядку проходит их каждый день. Кроме того, в учреждении имеется специальный персонал, который заботится о еде, моет посуду после приема пищи, поддерживает чистоту и порядок в самом здании интерната. Эта специфика интерната и формирует иждивенческую позицию воспитанников. Многие из них не способны сходить в магазин, совершить покупки, экономно распределять денежные средства, ухаживать за собственным жильем и за собой. Популярным ответом на вопрос «откуда берутся яйца?» среди воспитанников интернатов является «тетя Маша приносит из кухни».

Стоит отметить, что многие школы-интернаты обращают пристальное внимание на подготовку воспитанников к самостоятельной жизни. Для этого составляются и реализовываются специальные программы, создаются квартиры-тренажеры, в которых можно познакомиться с элементарным обустройством квартиры, ее ремонтом, самостоятельно попробовать себя в приготовлении пищи. В учебную программу или в план внеучебных мероприятий вставляют уроки, тренинговые занятия по формированию финансовой грамотности. Дети из семей этим навыкам учатся дома. Многие к подростковому возрасту способны ухаживать за собой, своей одеждой, комнатой и помогать родителям. «Семейные» подростки умеют распоряжаться карманными деньгами, совершать покупки в магазине. Их социализация проходит намного успешнее с осознанием общественных норм и правил поведения в обществе.

Подростки, воспитывающиеся в семье, реже испытывают дефицит внимания и общения. Воспитанники интернатов практически постоянно находятся в закрытом коллективе, изо дня в день видя одних и тех же людей. Это влияет на формирование стратегий поведения, личностной позиции, способности налаживать эффективные взаимоотношения. Нередки в интернатах драки среди подростков с участием как мальчиков, так и девочек. В понимании воспитанников прочно сформирована идея о разрешении любого спора, зарабатывании авторитета благодаря силе. Не формируется у воспитанников и здорового представления о семье. Нет у них перед глазами положительного примера семейных, супружеских и детско-родительских отношений. У подростков не формируется ответственного представления об этом социальном институте. В этой связи можно говорить о ранних половых связях, их неразборчивости, безответственном отношении к собственным детям. Часто отмечается тенденция «династийности» воспитанников интерната. Поэтому так необходимо изучать возрастно-психологические особенности детей-сирот, создавать условия для их социализации, разрабатывать программы, способствующие повышению уровня социального воспитания в учреждениях, а также помощи выпускникам интернатных учреждений стать достойными членами нашего общества.

В нашем регионе также есть школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На его базе и было проведено исследование. На констатирующем и контрольном этапах эксперимента использовались методики по выявлению уровня нравственности воспитанников, их ценностных ориентаций: методика «Как поступать» И.Б. Дермановой, методика «Закончи предложение» И.Б. Дермановой и методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Предположили, что результаты проведения методик позволят понять уровень социального воспитания подростков.

Проанализировав результаты входной диагностики испытуемых, можно сделать вывод о том, что высокий уровень социального воспитания имеют 15% респондентов, у 31% – средний уровень, у 54% – низкий уровень. Ранжирование предложенных ценностей показало также, что для подростков наиболее значимыми являются материальная обеспеченность жизни, свобода, развлечения, здоровье и любовь. Казалось бы, ничем не выбиваются из общих характеристик детей подросткового возраста. Но в поведении подростков учреждения отметили демонстрацию холодности, пренебрежения, подозрительности, даже агрессии. Часто дети игнорировали обращение к ним со стороны взрослых и участников группы. Обобщенные данные диагностики на констатирующем этапе экспериментальной группы по трём методикам представлены в табл. 1 в процентном соотношении.

Таблица 1

Обобщенные данные диагностики уровня социального воспитания на констатирующем этапе

Уровень	Процент
Низкий уровень	54%
Средний уровень	31%
Высокий уровень	15%

Принимая во внимание эти данные, была составлена и реализована «Программа социального воспитания подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа». В процессе составления программы рассмотрели имеющийся опыт по работе с такими детьми и организации социального воспитания в специальных учреждениях. Специалисты, разрабатывая свои программы, предлагают разные направления работы. Например, такие как становление жизненной перспективы, формирование положительного отношения к труду, обеспечение продуктивности социальных контактов [6]. Кроме того, при организации социального поведения отмечается эффективность приобщения подростков к социально-культурной деятельности [7].

Основной целью апробированной нами программы стала подготовка ее участников к самостоятельной жизни, формирование представлений о социуме, ценностях жизни, о правилах поведения в обществе, расширение знаний о видах и формах занятости, должностях и профессиях. Проводимые занятия с подростками способствовали повышению уровня, прежде всего, социальной адаптации (развитие навыков коммуникационной культуры, формирование потребности в общении, выстраивание интимно-личностных, доверительных отношений).

Программа рассчитана на 17 групповых занятий, каждое из которых имеет определенную направленность, а значит, цель и задачи. Продолжительность одного занятия 45 минут. Каждое занятие имело четкую структуру проведения: вводная часть, необходимая для создания положительной, рабочей атмосферы в группе; основная часть для отработки какого-либо навыка или расширения имеющихся знаний и навыков, а также заключительная часть для рефлексии, подведения итогов встречи. Ребята занимались в группе. Но была возможность и для индивидуальной встречи и беседы. Занятия проводились в виде тренингов, игр, метода «мозгового штурма», классных часов, бесед, в форме «круглого стола». Большинство занятий ориентировались на использование творческого потенциала участников, возможность критически мыслить, высказывать свою точку зрения, отстаивать ее, умение соглашаться с мнением других, ориентируясь на доводы, согласованность работы в группе, овладение подростками навыками самопознания и самопринятия. Подбирались интерактивные технологии, которые позволили бы выпускникам школы-интерната в игровой форме «проживать» различные ситуации, проектировать способы действия предложенных моделей до встречи с ними в реальной жизни. Необходимо создать безопасность среды для таких детей, которая бы «...позволяла осуществлять качественное обучение ... была бы благоприятной для ... психоэмоционального развития ...» [7, с. 180].

В ходе контрольного этапа эксперимента, после проведения мероприятий «Программы социального воспитания подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа» было проведено повторное тестирование участников с помощью тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования. Сравнительные результаты методик «Как поступать» и «Закончи предложения» (автор – И.Б. Дерманова) на констатирующем и контрольном этапах приведены на рис. 1 и рис. 2.

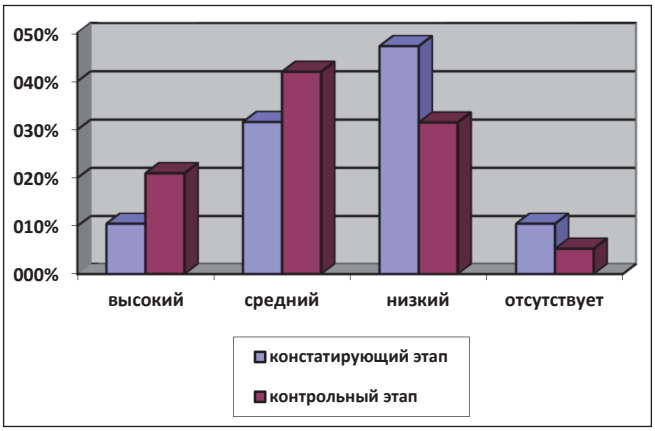


Рис. 1. Сравнительные результаты уровней нравственных ориентиров по методике «Как поступать» (автор – И.Б. Дерманова) на констатирующем и контрольном этапах

Методика состоит из ситуаций. Подростку предлагалось представить себе заданную ситуацию и описать, как бы он себя в ней повел. На гистограмме (рис. 1) видны изменения в решении ситуаций после проведения программы: повысилось количество среднего уровня нравственных ориентиров, снизилось количество низкого уровня и сократилось количество подростков с отсутствием нравственных ориентиров.

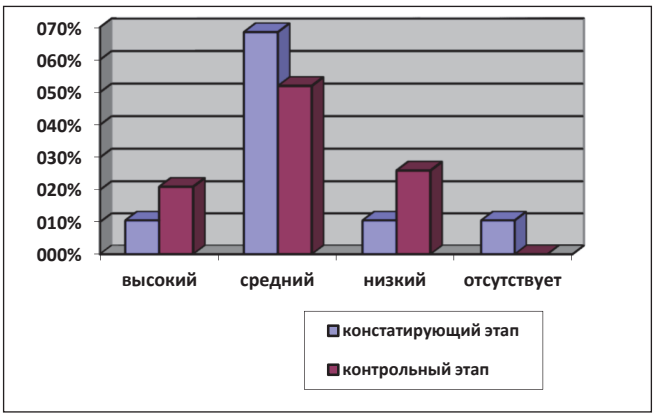


Рис. 2. Сравнительные результаты уровней отношения к нравственным нормам по методике «Закончи предложения» (автор – И.Б. Дерманова) на констатирующем и контрольном этапах

В процессе выполнения данной методики респонденту необходимо было закончить предложение одним или несколькими словами. При качественном анализе ответов стало возможным получить первую, самую естественную реакцию на вопросы, касающиеся нравственной сущности личности детей (рис. 2). На контрольном этапе исследования отмечаем повышение высокого уровня отношения к нравственным нормам и уменьшение количества подростков с отсутствием нравственных ориентиров.

Благодаря методике «Ценностные ориентации» (автор – М. Рокич) получили представление о развитии ценностно-смысловой сферы участников (рис. 3). Ребята проранжировали предложенные ценности, что говорит о важности каждой из них для исполнителя. После участия в программе подростки отметили возросшее значение для них уверенности в себе, наличие интересной работы в жизни, активной жизни и ее продуктивности.

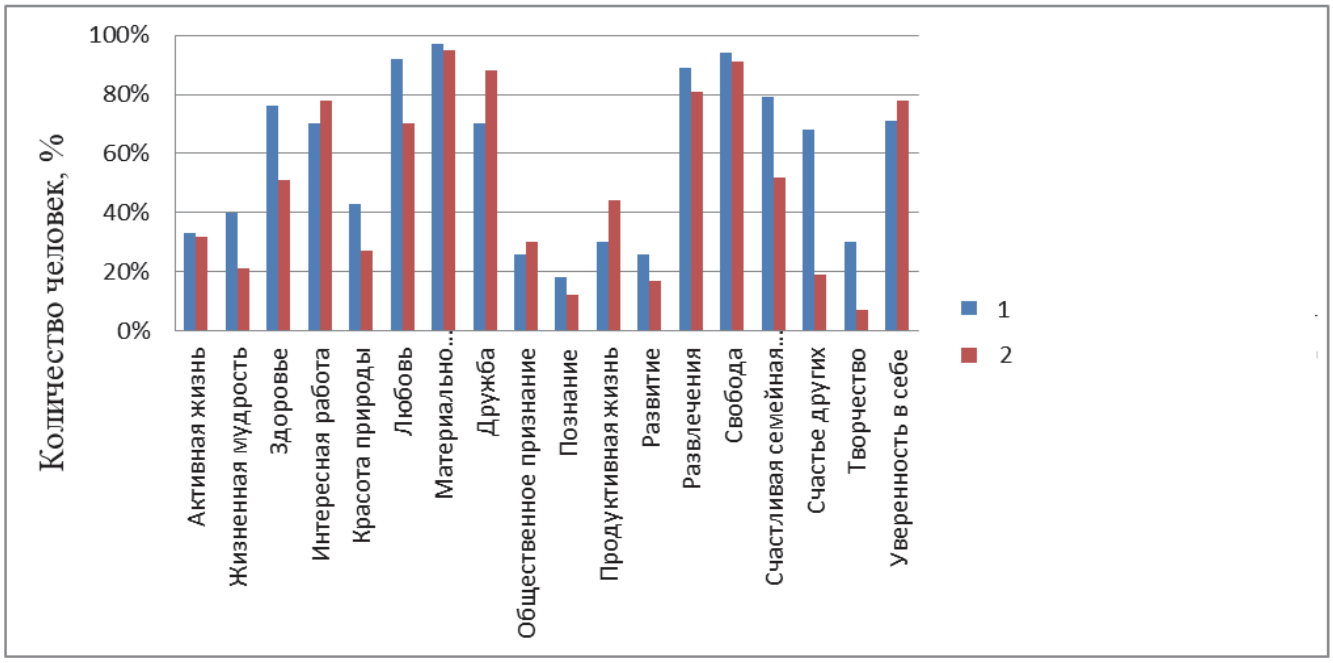


Рис. 3. Сравнительные результаты проведения методики «Ценностные ориентации» (автор – М. Рокич), где, 1 – результаты на констатирующем этапе, 2 – результаты на контрольном этапе

Результаты вторичной диагностики группы показали некоторые изменения: хотя высокий уровень социального воспитания (15%) остался на прежнем значении, количество значений среднего уровня у участников повысилось до 46%, низкого уровня снизилось до 39% (табл. 2). Сравнительные данные об уровнях социального воспитания экспериментальной группы по трём методикам на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования представлены в табл. в процентном соотношении.

Таблица 2

Сравнительные данные диагностики уровня социального воспитания на констатирующем и контрольном этапах

Констатирующий этап		Контрольный этап	
Экспериментальная группа		Экспериментальная группа	
Низкий уровень	54%	Низкий уровень	39%
Средний уровень	31%	Средний уровень	46%
Высокий уровень	15%	Высокий уровень	15%

Подведем итоги. Уровень социального воспитания подростков после апробации программы хоть и незначительно, но повысился. Изменилось и поведение участников. Ребята с большим вниманием и доверием стали относиться друг к другу, предлагать помощь в выполнении заданий, некоторые утвердительно говорили о своем будущем и выбранной профессии. Принимая во внимание специфику учреждения, стоит отметить, что даже такие показатели контрольного этапа можно считать успехом. Содержание социального воспитания данного учреждения нуждается в постоянной доработке и корректировке. Процесс социального воспитания подростков в учреждениях интернатного типа будет эффективным при учете следующих особенностей: оптимальное сочетание индивидуального и коллективного опыта деятельности в образовательно-воспитательной среде; использование влияния внешней социокультурной среды на открытость учреждения интернатного типа; способствование расширению возможностей свободного выбора различных форм досуговой деятельности в интернате во внеучебное время. Планируем составить и опубликовать методические рекомендации по работе с подростками – воспитанниками интернатных учреждений с предложением программы.

Библиографический список

1. Галагузова М.А. *Социальная педагогика*. Москва, 2008.
2. Воронин А.С. Социальное воспитание. *Словарь терминов по общей и социальной педагогике*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. 2006. Available at: https://social_pedagogy.academic.ru/621/Социальное_воспитание
3. Дракина И.К. Социальное воспитание. *Терминологический словарь по социальному воспитанию*. Available at: https://belichenko.com/sites/default/files/u2/nepreryvnoe_obrazovanie_vzroslyh._terminologicheskiy_slovar-2015-2.pdf
4. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
5. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва: Академия, 2019.
6. Арутюнян А.А., Егизарьянц М.Н., Спирина М.Л. Особенности воспитания социальной компетентности подростков группы риска. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019: 18–22. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitaniya-sotsialnoy-kompetentnosti-podrostkov-gruppy-riska
7. Дутова О.В. Опыт социального воспитания подростков выпускников интернатных учреждений средствами социально-культурной деятельности. *Человек и образование*. 2011; № 1 (26): 63–68. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-sotsialnogo-vospitaniya-podrostkov-vypusknikov-internatnyh-uchrezhdeniy-sredstvami-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti
8. Лизунова Г.Ю., Таскина И.А. Формирование психологической безопасности образовательной среды (на примере школы Республики Алтай). *Вестник университета*. 2020; № 10: 180–186. Available at: https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/2494/1893

References

1. Galaguzova M.A. *Social'naya pedagogika*. Moskva, 2008.
2. Voronin A.S. Social'noe vospitanie. *Slovar' terminov po obschej i social'noj pedagogike*. Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI. 2006. Available at: https://social_pedagogy.academic.ru/621/Social'noe_vospitanie
3. Drakina I.K. Social'noe vospitanie. *Terminologicheskij slovar' po social'nomu vospitaniyu*. Available at: https://belichenko.com/sites/default/files/u2/nepreryvnoe_obrazovanie_vzroslyh._terminologicheskiy_slovar-2015-2.pdf
4. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
5. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2019.
6. Arutyunyan A.A., Egizar'yanc M.N., Spirina M.L. Osobennosti vospitaniya social'noj kompetentnosti podrostkov gruppy riska. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019: 18-22. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitaniya-sotsialnoy-kompetentnosti-podrostkov-gruppy-riska
7. Dutova O.V. Opyt social'nogo vospitaniya podrostkov vypusknikov internatnyh uchrezhdenij sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Chelovek i obrazovanie*. 2011; № 1 (26): 63-68. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-sotsialnogo-vospitaniya-podrostkov-vypusknikov-internatnyh-uchrezhdeniy-sredstvami-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti
8. Lizunova G.Yu., Taskina I.A. Formirovanie psihologicheskoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy (na primere shkoly Respubliki Altaj). *Vestnik universiteta*. 2020; № 10: 180-186. Available at: https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/2494/1893

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-265-268

***Maizenger N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University, Chairman of the Regional Commission of the GIA on English in the Altai Krai (Barnaul, Russia), E-mail: maizenger@yandex.ru*
***Sukhanova I.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of the English language, Altai State Pedagogical University, Senior Expert of the Regional Commission of the GIA on English in the Altai Krai (Barnaul, Russia), E-mail: irinaserova5@yandex.ru*

THE SPECIFICITY OF PERFORMING TASKS OF THE SECTION "WRITTEN SPEECH" OF THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH. The article presents a methodological analysis of the results of completing tasks in the "Written speech" section of the Unified State Exam in English in 2022 in the Altai Krai. Based on the above statistical data, the dynamics of the quality of assignments in 2022 relative to the results of 2020–2021 are noted. Considerable attention is paid to a meaningful analysis of the performance of tasks in this section of KIM, problem areas are analyzed in the performance of tasks by USE participants, insufficiently mastered skills are highlighted, and an analysis of the possible causes of errors is given. The article also discusses the possibility of the influence of metasubject connections on the performance of the tasks of the section, draws conclusions about the significance of the content changes in the section "Written speech" that occurred in 2022. In conclusion, based on the identified typical difficulties, recommendations are given for improving the organization and methodology of teaching a foreign language and preparing schoolchildren for passing the exam in English in 2023.

Key words: **Unified State Exam (USE) in English, control measuring materials (CMM), foreign language communicative competence, level of skills and abilities, writing, written speech, personal email, detailed written statement with elements of reasoning based on the table / diagrams**

***Н.В. Майзенгер**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: maizenger@yandex.ru*
***И.Г. Суханова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. английского языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: irinaserova5@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ РАЗДЕЛА «ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ» ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье представлен методический анализ результатов выполнения заданий раздела «Письменная речь» единого государственного экзамена по английскому языку в 2022 году в Алтайском крае. На основе приведенных статистических данных отмечается динамика качества выполнения заданий в 2022 году относительно результатов 2020–2021 гг. Значительное внимание уделяется содержательному анализу выполнения заданий данного раздела КИМ, проанализированы проблемные области при выполнении заданий участниками ЕГЭ, выделяются недостаточно освоенные умения, и приводится анализ возможных причин допущенных ошибок. В статье также рассматривается возможность влияния метапредметных связей на выполнение заданий раздела, приводятся выводы о значимости содержательных изменений в разделе «Письменная речь», которые произошли в 2022 году. В заключение на основе выявленных типичных затруднений даны рекомендации по совершенствованию организации и методики преподавания иностранного языка и подготовки школьников к сдаче ЕГЭ по английскому языку в 2023 году.

Ключевые слова: **единый государственный экзамен (ЕГЭ) по английскому языку, контрольные измерительные материалы (КИМ), иноязычная коммуникативная компетенция, уровень сформированности умений и навыков, письмо, письменная речь, электронное письмо личного характера, развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы**

В предыдущем, 2022 г. осуществился переход на федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [1], что не могло не найти отражения в содержании контрольных измерительных материалов государственной итоговой аттестации по иностранным языкам. Данные изменения не могли не затронуть такого раздела КИМ, как «Письменная речь». В этой связи вопрос о реализации в рамках ГИА всех требований, предъявляемых ФГОС к оценке образовательных достижений, безусловно, представляется актуальным.

Целью данной статьи является представление аналитического обзора итогов выполнения заданий раздела «Письменная речь» единого государственного экзамена по английскому языку в 2022 году в Алтайском крае с обозначением проблем и путей их решения. Представленная цель реализуется в работе посредством решения взаимосвязанных задач, направленных на анализ количественных и качественных показателей выполнения заданий раздела «Письменная речь», установление степени освоения умений, навыков и видов деятельности, а также обозначение проблемных областей при выполнении заданий участниками экзамена и разработку рекомендаций, направленных на ликвидацию выявленных дефицитов в подготовке учащихся к выполнению подобных заданий. Новизна работы обусловлена её материалом, анализом результатов экзамена текущего года в регионе. Теоретическая значимость статьи объясняется сделанными заключениями и обобщениями по выполнению заданий с выделением проблемных вопросов. Практическая значимость статьи заключается в том, что результаты представленного в ней аналитического обзора могут быть использованы методическими объединениями учителей английского языка при планировании работы и распространении успешного опыта подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации в 2023 году.

Раздел «Письмо» традиционно входит в структуру и содержание единого государственного экзамена по английскому языку и является одним из основных способов проверки сформированности у выпускников иноязычной коммуникативной компетенции. Как и в предыдущие годы, раздел представлен двумя видами заданий, относящимся к базовому и высокому уровням сложности, но формат заданий был изменен: в 2022 году задачей учащихся было написать электронное письмо личного характера в ответ на письмо-стимул зарубежного друга по переписке (задание 39) и создать развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы (задание 40) [2]. Оба задания основаны на тематике общения, составляющей основу школьной программы [3]. Название раздела в 2022 году было изменено на «Письменная речь».

Задания раздела «Письменная речь» по-прежнему остаются одними из самих сложных для выполнения, однако, несмотря на изменения, которые произошли в данном разделе, участники экзамена справились с выполнением заданий вполне успешно – средний процент выполнения двух заданий в 2022 году в Алтайском крае составил 71,95, что выше результатов прошлых лет по региону (2021 г. – 65,5%, 2020 г. – 68,33%, 2019 г. – 61,71%). Это говорит о том, что, несмотря на то, что продуктивные виды задания даются выпускникам труднее, навыки письменной речи у учащихся сформированы в целом на хорошем уровне, и они чувствуют себя достаточно уверенно при продуцировании письменных высказываний.

Если сравнивать два вида задания раздела «Письменная речь» между собой, то результат выполнения задания 39 по-прежнему превышает результат выполнения задания 40 (77,41% и 66,49%), что вполне объяснимо в силу разницы в уровнях сложности заданий – базового и высокого. Следует отметить, что результаты за оба задания повысились по сравнению с 2021 г., причем в то время как результат выполнения задания 39 повысился по сравнению с прошлым годом на 1%, качество выполнения задания 40 улучшилось существенно, а именно – на 10%.

Рассмотрим основные сложности, которые возникают у учащихся при выполнении задания 39. В 2023 году в Алтайском крае КИМ № 316 включал следующее задание (рис. 1):

You have received an email message from your English-speaking pen-friend Emily:

From: Emily@mail.uk
To: Russian_friend@ege.ru
Subject: Children
...Next weekend my aunt is coming to my place together with all her children. What did you enjoy doing as a child? What was your favourite toy when you were a child? Do you think it is better for children to live in the city or in the countryside? *Last month I made some changes to the decoration of my room...*

Рис. 1. Задание 39 раздела «Письменная речь»

В соответствии с инструкцией, далее представленной в задании, участнику предлагается написать Эмили ответное электронное письмо, где необходимо ответить на её вопросы и задать три вопроса об изменениях, которые она сделала в своей комнате (ask 3 questions about the changes she made in her room). При написании письма нужно придерживаться указанного объема сообщения и соблюдать нормы написания электронного письма личного характера, существующие в стране изучаемого языка.

Выполненные работы оценивались экспертами по трём критериям: К1 «Решение коммуникативной задачи» («РКЗ»), К2 «Организация текста», К3 «Языковое оформление текста» [4]. По первому критерию средний процент выполнения в 2022 году составил 87,3, что является хорошим результатом, превышающим показатели прошлых лет (2021 г. – 80,47, 2020 г. – 82,03). Еще более высоким является процент выполнения по критерию К2 «Организация текста» (90,52). Это свидетельствует о том, что большинство участников знакомы с форматом написания личного письма и способны строить высказывание логично. Процент выполнения задания по критерию К3 «Языковое оформление текста» является по-прежнему самым низким и едва преодолел границу в 50% у участников экзамена в 2022 году и даже понизился по сравнению с прошлым годом на 6%. Это говорит о недостаточно устойчивой сформированности языковой компетенции выпускников 11 классов.

К наиболее частотным ошибкам, допущенным учащимися при выполнении задания 39 данного раздела, являются следующие.

При **решении коммуникативной задачи** основной проблемой при выполнении данного задания явилось неумение задать вопросы, соответствующие теме задания. Уже практически не встречаются работы, где бы участники полностью игнорировали финальную фразу в письме-стимуле и задавали вопросы на совершенно иную тему, не соотносимую с темой, указанной в задании. Однако по-прежнему многие участники слишком далеко отходят от темы и задают вопросы, лишь отдаленно перекликающиеся с темой задания. Так, большое количество ошибок по данному аспекту возникло от того, что участники задавали вопросы не об изменениях, которые друг по переписке сделал в своей комнате, а о комнате в целом, например: *What is your favourite thing in your room? Do you have flowers in your room? What colour is the wallpaper in your room? Do you clean your room?* (Во всех примерах сохранено языковое оформление оригиналов работ). Такие ответы не засчитывались, так как они не соответствовали коммуникативной ситуации, указанной в задании.

К сбою в коммуникации нередко приводило неверное понимание участниками слова *decoration*. В письме-стимуле данное слово употребляется как существительное, неисчисляемое в значении “the style in which something is decorated” [5, с. 388]; “ the activity of covering the walls or other surfaces of rooms or buildings with paint or paper” [6] – «внутреннее убранство, отделка интерьера». Многие же участники, по аналогии с русским словом «декорация», ошибочно полагали, что слово используется в значении “things put on or around something to make it look more attractive, or the use of these things” [6] – «украшение». Такое значение у слова есть, но в таком случае это исчисляемое существительное и обычно используется во множественном числе. Участники не проанализировали употребление этого слова в данном контексте, что привело к отклонению от темы задания при постановке вопросов, например: *What decorations do you have in your room? Where did you buy your decorations? Do you like your new decorations?*

Что касается ответов на вопросы друга по переписке, одиннадцатиклассники уже лучше отвечают на вопросы и, как правило, дают на них полные и точные ответы. Некоторые сложности возникали у участников со слабой подготовкой при ответе на третий вопрос (аспект 3), где они в соответствии с заданием должны были высказать своё мнение, где детям лучше жить – в городе или деревне. Некоторые же отвечали неточно, говоря не о детях в целом, а лишь о себе или же говорили о людях в целом, а не о детях.

К типичным ошибкам по критерию К1 также можно отнести неполное раскрытие Аспекта 5 (Нормы вежливости), где все еще нередки случаи, когда участники забывают выразить надежду на последующие контакты или путают их с завершающими фразами, как, например, в следующем фрагменте письма, где участник использовал две завершающие фразы, а надежда на последующие контакты не нашла своего выражения: *Sorry, I stop here. Best wishes! Love, Nastya.*

В рамках **организации текста** к типичным ошибкам можно отнести отсутствие логических мостиков между параграфами, средств логической связи или неверное их использование, неверное деление текста на параграфы, а также нарушения принятых норм оформления личного письма. Однако следует отметить, что таких ошибок становится уже меньше. Также лишь в некоторых работах участники писали адрес и дату, что нехарактерно для написания электронного письма.

В **языковом оформлении** текста письма характер ошибок практически не меняется, и выпускники 11 класса допускают ошибки в грамматике базового уровня: неверно используют видовременные формы глагола, нарушают порядок слов, допускают ошибки в использовании вспомогательного глагола в вопросительном предложении; неправильно используют предлоги, артикли; неверно применяют залоговые формы глагола, не согласовывают подлежащее и сказуемое в предложении. Иногда незнание лексики и грамматики английского языка приводило к постановке нелепых вопросов, которые в результате не могли быть засчитаны по критерию К1 «РКЗ», например: *Is you changes dificult? How many time your changes? Are you need help for your changes?* Кроме того, участники нередко допускали лексические и грамматически ошибки при выражении благодарности (например: *Thank's you a lot*), выражении положительных эмоций от получения сообщения друга (*I was nice to get it*), надежды на последующие контакты (*Hope to hear you soon*), что также могло повлечь снижение балла по первому критерию. Также в плане языкового выражения выпускники всё ещё допускают много орфографических ошибок, включая неверное использование заглавных букв (к типичным ошибкам в этом плане можно отнести написание местоимения *I* с прописной буквы) и нарушения в правописании слов даже базового уровня.

В целом же участники экзамена достаточно успешно справились с выполнением письменного задания базового уровня сложности со средним показателем выполнения 77,41%, что говорит о том, что формат задания для экзаменуемых не нов, и навыки написания личного письма у них достаточно хорошо сформированы, а с изменением формата традиционного бумажного личного письма на электронное у участников экзамена появилась дополнительная свобода в определенных случаях, что также могло способствовать положительной динамике результатов выполнения данного задания.

Следующее задание раздела «Письменная речь» относится к высокому уровню сложности и выполнялось в качестве задания ЕГЭ в 2022 году впервые. Это задание представляло собой развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения, основанное на данных социологического опроса, представленных в виде табл. или диаграммы. Процент выполнения задания 40 в 2022 году варьируется в диапазоне 41,53%–74,11% в зависимости от критерия оценивания, в среднем составляя 66,49%, и превышает показатели прошлых лет. Основными причинами данного достаточно успешного результата выполнения этого нового типа задания может являться то, что в целом навыки написания развернутого сообщения достаточно сформированы у школьников, решивших сдавать ЕГЭ по английскому языку, особенно у тех, кто обучался в профильных классах и целенаправленно готовился к сдаче экзамена. Кроме того, у участников экзамена по-прежнему есть возможность выбора темы проекта, на основании которой они продуцируют высказывание (40.1 или 40.2), и они выбирают то, которое для них более близко, исходя из собственного жизненного опыта.

Для участников экзамена, выполнявших вариант КИМ № 316, в задании 40 было предложено следующее задание:

40.1 Imagine that you are doing a project ***on how teenagers relax after a busy day in Zetland****. You have found some data on the subject – the results of the opinion polls (see the table below).* ***Comment on the data in the table and give your opinion on the subject of the project.***

40.2 Imagine that you are doing a project on ***why people should study literature in Zetland****. You have found some data on the subject – the results of the opinion polls (see the diagram below).* ***Comment on the data in the diagram and give your opinion on the subject of the project****.*

Далее в задании была представлены табл. (в задании 40.1) или диаграмма (в задании 40.2) с данными статистики и план, в соответствии с которым участникам необходимо было построить своё письменное высказывание.

Следует отметить, что количество экзаменуемых, выбравших тему 40.1, было больше, чем тех, кто рассуждал на тему 40.2, но качество выполнения оказалось без больших расхождений.

Выполнение задания оценивалось экспертами по пяти критериям: К1 «Решение коммуникативной задачи» («РКЗ»), К2 «Организация текста», К3 «Лексика», К4 «Грамматика», К5 «Орфография и пунктуация» [2]. Лучше всего участники справились с выполнением задания 40 по критерию «РКЗ», хуже всего результаты по критерию «Грамматика».

Остановимся на основных проблемных моментах и ошибках, допущенных одиннадцатиклассниками при выполнении задания.

Что касается **решения коммуникативной задачи**, своё высказывание учащимся необходимо было начать со вступления, соответствующего предложенной теме проектной работы. При раскрытии данного аспекта в целом участники успешно справлялись с поставленной перед ними задачей – в основном вступление в работах было представлено полно и точно. Однако встречались и неполные или неточные ответы. Разберем некоторые фрагменты работ, где были допущены типичные ошибки по данному аспекту. В следующем фрагменте автор пишет, что сам составил табл. Это противоречит формулировке задания, поэтому аспект считается раскрытым неточно: *Relax is an important part of our life. My project, which I am still working on, is aimed at founding out how teenagers relax after a busy day in Zetland. I have found some data on this issue and organized it in the table below*. (Во всех примерах сохранено языковое оформление оригиналов работ). В следующем вступлении мы видим такую же ошибку, кроме того, здесь допущена еще одна ошибка по этому же аспекту – не упоминается страна, где проходил опрос. Это еще одно основание считать аспект раскрытым неполно: *I am working on the project which aims at finding out how teenagers relax after a busy day. I have found some data and organized them in the table below*. Кроме того, в двух представленных выше фрагментах мы видим еще одну часто встречаемую ошибку. Автор пишет *in the table below*, однако в письменном высказывании табл. нет, поэтому это тоже ошибка, но уже другого характера – логическая, поэтому она оценивалась по критерию К2 – «Организация текста». Другие ошибки во вступлении были следующие: автор приписывал себе проведение опроса (*I have collected some data*); не указывал, что он сам работает над проектом, а использо-

вал местоимение *we/our*; иногда использовал слово *diagram* вместо *table* или наоборот. Были редкие случаи вступлений, где проект не упоминался вовсе, а были представлены какие-то обобщённые рассуждения, связанные с темой задания. Такие работы, как правило, принадлежали участникам групп с низким уровнем владения языка и, как результат, набравшим низкий балл за экзамен.

Согласно второму пункту плана экзаменуемый должен был описать 2–3 факта из данных в таблице или диаграмме с указанием цифр. Это требование соблюдалось участниками далеко не всегда, и данный аспект без указания цифр считался нераскрытым, если автор не давал никаких числовых показателей, написанных цифрами или словами типа «половина», «треть», «почти четверть», например: *Overall, what stands out from the table is that teenagers prefer having a hobby after a busy day to all other things. Another interesting fact is that eating tasty food does not seem to attract them.*

Далее. В соответствии с планом, участнику нужно было привести одно или два существенных сравнения показателей, представленных в диаграмме или табл. Заметим, что в этом аспекте у участников не возникало особых проблем с раскрытием коммуникативной задачи – экзаменуемые проводили сравнение из данных социального опроса, используя различные языковые средства. Сложность возникала в основном только в их грамотном языковом оформлении, что оценивалось по другим критериям (К3–К5).

Согласно следующему пункту плана, участнику необходимо было указать проблему (в соответствии с формулировкой, представленной в плане) и предложить способы её решения. Учащиеся не были ограничены в данном случае только статистическими данными, представленными в диаграмме, тем не менее некоторые участники экзамена не справлялись с поставленной задачей и предлагали нереальную или нелогичную проблему, либо проблема была реальна, но предлагаемое ее решение было абсурдно. В этих случаях аспект считался неточным. Чаще всего участникам удавалось вычленить проблему, сложности возникали с предложениями путей её решения, например, вот какую проблему, связанную с отдыхом, и пути её решения предлагает автор следующего фрагмента работы: *I think that statistics reveal an important problem. We can see that only 6 persent of teenagers to prefer eating tasty food. I think that in order to solve this problem, people should eating tasting food more often than now. Also, food allows us relax and to become stronger.* Были же случаи, когда и проблема не была четко сформулирована, или же она была нереальна, и решение ей не соответствовало или было нелогично, например: *Scientists discovered that people in Zetland do not smiling and they are very sad. They are study and work a lot and must to relax after that. To sum up, the government should ive more weekends and encourage it with money. At the same time, people should to spend time more actively, they should not sleeping all the time.*

Также слабым местом в ряде работ было заключение. В нем, согласно плану, автор должен был эксплицитно выразить свое мнение по указанной проблеме. Однако нередко автор не указывал, чьё мнение он предлагает, и обоснование представленной точки зрения также не было вполне понятно из-за большого количества логических и языковых ошибок, например: *To sum up, it is important to relax well in our life, when you have time for that. We can have a lot of new opportunities after relax, but we always need to think about our main things and do it well.* Следующий фрагмент демонстрирует типичную ошибку, когда фраза, которая вводит собственную позицию, присутствует, однако мнение выражается на какую-то другую, не указанную в задании проблему (а о важности хорошего отдыха в нашей жизни): *In conclusion, I believe that all ways of relax will be popular among teenagers in Zetland.*

Еще одной часто опускаемой ошибкой является нарушение нейтрального стиля и переход в неофициальный (неформальный) регистр за счет использования сокращений или риторических вопросов. Также наблюдаются стилевые нарушения в виде использования лексики разговорного характера и неформальных структур.

Средний результат выполнения задания по критерию «**Организация текста**» достаточно удовлетворительный – 65,59%. К снижению балла по данному критерию приводили нарушения в логике высказывания, отход от предложенного плана, неверное/отсутствие деления на параграфы. К ошибкам в логике нередко приводили рассогласование единственного и множественного чисел в соотносимых друг с другом подлежащих/дополнениях (*it – they/their*), неверное использование местоимений: *someone/everybody – he* (вместо *they*), а также грамматические и лексические погрешности в средствах логической связи. Достаточно частотна была логическая ошибка, когда участник писал *According to the table/diagram/statistics*, а в статистике такой информации не было. То же самое касалось фразы *in the table/diagram below*. Также в связи с тем, что нередко встречались работы, где предлагалась нереальная или нелогичная проблема, но решение ей соответствовало, в таких случаях фиксировалась и логическая ошибка, и такие ошибки встречались достаточно часто.

Результат по критерию «**Лексика**» достаточно высок (68,11%). Больше половины участников (50,81%) получили максимальный балл. Большинство относится к группе участников с высоким баллом за экзамен, и они продемонстрировали достаточно высокий процент выполнения – 93,51. То есть можно считать, что у данных учащихся знания лексики и умения её правильно использовать сформированы на достаточно хорошем уровне. Тем не менее остаются и проблемные моменты. Выпускники допускают ошибки в лексической сочетаемости, путают слова, близкие по значению.

Результат по критерию «**Грамматика**» по-прежнему остается низким (39,82% выполнения), однако этот показатель улучшился по сравнению с 2021 годом при выполнении задания 40 прежнего формата на 9,5%. Самая большая доля участников (26,49%) по-прежнему приходится на тех, кто получил по данному критерию 0 баллов, то есть допустил более 7 грамматических ошибок при выполнении задания. Доля участников, набравших 3 балла по данному критерию, невелика и составляет 20%, что, однако, практически в два раза выше, чем в 2021 году. Это говорит о слабой сформированности у выпускников знаний английской грамматики и навыков грамматически правильного построения предложений при продуцировании письменного высказывания.

Анализируя работы по параметру «**Орфография и пунктуация**», заметим, что выпускники достаточно хорошо по сравнению с другими аспектами справляются с данным аспектом (общий показатель 70%). Особенно хорошо владеют навыками орфографии и пунктуации участники с баллом выше 80 (96,1% выполнения в этой группе). Тем не менее результат по критерию К5 недостаточно высокий, особенно если учитывать, что список пунктуационных ошибок достаточно мал, и ряд нарушений пунктуационных норм не считаются ошибочными при оценивании выполнения задания 40 и не приводят к снижению балла, так как освоение данных пунктуационных правил не предусмотрено школьной программой.

В целом результаты экзамена показали, что задание 40 остается наиболее проблемной областью в экзамене, о чем свидетельствует средний результат выполнения данного задания – 66,49%, что несколько ниже среднего результата по другим разделам экзамена. Сложность выполнения задания 40 вполне объяснима, так как это продуктивное творческое задание, проверяющее уровень сформированности всего комплекса коммуникативных компетенций, где проверяются не только знания английского языка, но и умение аналитически мыслить, сравнивать, рассуждать, делать выводы, выражать собственное мнение и аргументировать его, выстраивать свое высказывание последовательно и логично, соблюдая особенности функционального стиля данного вида текста [7]. Именно поэтому участники со слабым уровнем владения языка либо не приступают к выполнению этого задания вовсе (10,25% всех экзаменуемых не приступили к выполнению этого задания), либо не справляются с его выполнением (4,92% участников экзамена получили 0 баллов за это задание). Тем не менее большинство экзаменуемых, которые занимались систематически и готовились к сдаче ЕГЭ, справились с выполнением этого задания достаточно успешно. Причём лучше всего выпускники продемонстрировали навыки и умения, которые оценивались по критерию «РКЗ», где немаловажную роль играют такие метапредметные умения, как умение сопоставлять, критически оценивать и интерпретировать информацию, представленную в задании. Средний процент выполнения по этому критерию составил 69,55, более половины экзаменуемых (59,69%) получили максимальный балл по данному критерию. Таким образом, можно констатировать, что такие метапредметные умения, как умение определять понятия, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи между понятиями, рассуждать, строить умозаключения, сформированы у выпускников на достаточно хорошем уровне. Конечно, в группе участников, получивших за экзамен менее 60 баллов, метапредметные умения развиты слабо, что повлияло на результат по экзамену в целом и по разделу «Письменная речь» в частности. К типичным ошибкам, допущенным при выполнении задания 39, на которые могла повлиять слабая сформированность метапредметных умений и навыков, относятся неумение давать аргументированные ответы на вопросы воображаемого друга по переписке, содержащиеся в письме-стимуле, и задавать вопросы в соответствии с темой задания; нарушения норм вежливости и принципов организации текста. К наиболее часто допускаемым ошибкам при выполнении задания 40 относится неумение сопоставлять, анализировать информацию и ясно, логично и точно излагать свои умозаключения. Все вышеперечисленные моменты следует учитывать учителям при обучении школьников и подготовке их к сдаче экзамена в 11 классе в 2023 году.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО):* утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 № 413. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0
2. *Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2022 году единого государственного экзамена по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому, испанскому языкам).* Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11
3. *Примерная основная образовательная программа среднего общего образования* (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06.2016 N 2/16-з). Available at: https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatelnaja-programma-srednego-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem/
4. *Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2022 года по английскому языку. Письменная часть.* Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11

5. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford University Press, 2015.
6. *Cambridge Online Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary
7. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Бажанов А.Е., Кузьмина Е.В., Ратникова Е.И., Рахимбекова Л.Ш. *Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по иностранным языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки)*. Москва, 2022. Available at: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/inyaz_mr_2022.pdf

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya (FGOS SOO):* utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 № 413. Available at: http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0
2. *Specifikaciya kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov dlya provedeniya v 2022 godu edinogo gosudarstvennogo `ekzamena po inostrannym yazykam (anglijskomu, nemeckomu, francuzskomu, ispanskomu yazykam)*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11
3. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obschego obrazovaniya* (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob`edineniya po obschemu obrazovaniyu, protokol ot 28.06.2016 N 2/16-z). Available at: https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatelnaja-programma-srednego-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem/
4. *Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo `ekzamena 2022 goda po anglijskomu yazyku. Pis'mennaya chast'*. Available at: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11
5. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford University Press, 2015.
6. *Cambridge Online Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary%20
7. Verbickaya M.V., Mahmuryan K.S., Bazhanov A.E., Kuz'mina E.V., Ratnikova E.I., Rahimbekova L.Sh. *Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EG`E 2022 goda po inostrannym yazykam (anglijskij, nemeckij, francuzskij, ispanskij, kitajskij yazyki)*. Moskva, 2022. Available at: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/inyaz_mr_2022.pdf

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-268-270

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*

TRANSFORMATION OF APPROACHES TO TEACHING FOREING LANGUAGES AT A UNIVERSITY IN CONNECTION WITH THE TREND OF GROWTH IN THE NUMBER OF WORKING STUDENTS. The article discusses two active teaching methods: the flipped class and the project method. The use of such methods is due to the need to transform training in accordance with modern trends. One of these trends is that increasingly more students are trying to combine work and study. The article analyzes reasons why students seek to gain work experience at a university and analyzes how active teaching methods will allow them to master the material and keep up with non-working students, as well as how to make the learning process as effective and practice oriented as possible. Traditionally, it is considered that students must attend all classes to master the material. However, modern technologies and techniques allow mastering knowledge without having to attend all classes, without reducing the quality of training. The article is intended for teachers of a foreign language at a university. It helps evaluate all the advantages of these approaches for both teachers and students.

Key words: **active teaching methods, flipped classroom, project-based learning, combining study and work, competencies, transformation of learning process**

Е.Н. Нечина, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ennechina@fa.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ В СВЯЗИ С ТЕНДЕНЦИЕЙ РОСТА ЧИСЛА РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматриваются два активных метода обучения: «перевернутый класс» и проектный метод. Использование таких методов обусловлено необходимостью трансформировать обучение в соответствии с современными тенденциями. Одной из таких тенденций является активное совмещение студентами учебы и работы. Статья анализирует причины того, почему студенты стремятся получить опыт работы в вузе, то, как активные методы обучения позволят освоить материал и не отставать от неработающих студентов, а также как сделать процесс обучения максимально эффективным и ориентированным на практику. Традиционно принято считать, что для усвоения материала студенты должны посещать все занятия. Однако современные технологии и методики позволяют овладеть знаниями без обязательного присутствия на всех занятиях, не снижая при этом качества обучения. Эта статья предназначена для преподавателей иностранного языка в вузе. Она позволяет оценить все преимущества данных подходов.

Ключевые слова: **активные методы обучения, перевернутый класс, проектное обучение, совмещение учебы и работы, компетенции, трансформация процесса обучения**

Цель исследования – рассмотреть и проанализировать современную тенденцию совмещения студентами учебы и работы и предложить методы, позволяющие работающим и не имеющим возможность посещать все занятия студентам осваивать материал в нужном объёме, не отставая от программы курса.

Задачи, которые позволят достичь поставленной цели:

– рассмотреть причины, по которым студенты активно совмещают учебу в вузе и работу,

– проанализировать метод перевернутого класса с точки зрения его практической значимости и преимуществ в современных условиях,

– изучить метод проектной деятельности как один из наиболее эффективных методик для внедрения в образовательный процесс с учетом запросов современных студентов.

Научная новизна данной статьи заключается в исследовании методов преподавания, которые позволят сформировать новую модель образования, отвечающую запросам студентов и соответствующую новым трендам и явлениям на рынке труда.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в обобщении и уточнении того, почему методы активного обучения более предпочтительны в современных реалиях.

Проведенное исследование имеет практическую значимость потому, что его результаты можно применять на практике при планировании курса, составлении рабочих программ и организации образовательного процесса преподавателями иностранных языков в вузах.

В последние годы во всем мире растет число работающих студентов. Так, в Нидерландах самый высокий процент студентов в Европе, которые работают параллельно с учебой (70%), Исландия находится на втором месте (63%), и замыкает тройку лидеров Швейцария, где практически 60% работающих студентов [1]. Кроме того, соотношение времени, уделяемого учебе и работе, меняется. Если раньше приоритетом была учеба, и студенты выбирали неполную занятость, работу по вечерам и на выходных, а также работу с гибким графиком, то сейчас работа выходит на первый план. В России наблюдаются те же мировые тенденции. Согласно исследованию, проведенному преподавателями НИУ ВШЭ в 2019 году, Россия занимает 6 место по количеству работающих студентов, так как более половины российских студентов работают, среди студентов старших курсов этот процент немного выше (65%). Среди магистрантов процент работающих студентов достигает рекордных 85%. [2] На процентное соотношение студентов, которые работают параллельно с учебой, влияет несколько показателей. Во-первых, крупные города, такие как Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Краснодар, имеют большее число работающих студентов, потому что благодаря

наличию огромного числа предложений на рынке труда работу в мегаполисах найти проще. Кроме того, число работающих студентов зависит от специальности. Например, студенты, изучающие современные технологии, математику, дизайн, архитектуру чаще склонны совмещать обучение и занятость.

Причины, по которым студенты предпочитают совмещать учебу и работу, многочисленны. Однако на первое место вышло желание получить опыт, понять, какие навыки, умения, квалификации наиболее востребованы и ценятся в их сфере. Этот фактор опередил финансовый показатель. Студенты понимают, что знаний, полученных во время учебы, может быть недостаточно для последующего успешного трудоустройства. Кроме того, снижение качества образования, которое перестало быть элитарным, привело к тому, что наличие диплома даже самого престижного вуза не всегда говорит о наличии у студента необходимых профессиональных компетенций. Поэтому работодатели предпочитают принимать на работу людей с опытом. Высшее образование высоко ценится в нашей стране, процент студентов, бросивших вуз, ничтожно мал, хотя они могут быть не вполне довольны качеством образования. Это объясняются тем, что зарплаты людей с высшим образование значительно выше, особенно среди тех, кто окончил магистратуру. Безусловно, желание заработать является немаловажным фактором, вынуждающим студентов искать работу. Многие, поступая в вуз, переезжают в другой город и начинают самостоятельную жизнь [3]. Учитывая, что высшее образование становится все более дорогим, многие студенты стремятся снизить финансовую нагрузку с родителей, выходя на работу. Интересно отметить, что среди более способных студентов процент занятых на работе выше. Так, студенты-бюджетники чаще совмещают учебу и работу, что не оказывает значительного негативного влияния на их успеваемость. Наоборот, они лучше понимают, какие именно знания и навыки им нужны, и уделяют больше внимания овладению этими компетенциями. Кроме того, такие студенты часто идут на дополнительные курсы и программы, которые могут помочь им восполнить пробелы в знаниях, например, это касается уровня владения иностранным языком, и освоить новые компетенции, которые пользуются спросом на рынке труда, например различные языки программирования.

Данная тенденция совмещать учебу и работу, безусловно, требует пересмотра подходов к организации процесса обучения в вузе. Это касается как самого наполнения курсов, которое должно отвечать запросам работодателей и современного рынка труда, так и методов и подходов к обучению. Преобразование подходов к обучению и новый взгляд на цели и задачи образования в вузе в целом помогут избежать различных проблем. Например, это позволит снизить число студентов, которые бросают учебу в вузе или берут академический отпуск в связи с невозможностью совмещать учебу и работу, если работа является для них приоритетом. Кроме того, это может способствовать росту числа абитуриентов, потому что потенциальные студенты, понимая, что у них есть возможность учиться и работать не только без риска быть отчисленным, но и без ущерба для процесса обучения, будут охотнее поступать в вузы.

Преподавание иностранного языка в вузе может трансформироваться, отвечая запросам современных работающих студентов. Существует ряд методик, позволяющих оптимизировать процесс обучения и позволить сделать его максимально эффективным даже для студентов, которые не могут посещать все занятия. Их все можно объединить в одну группу. Это так называемые активные методы обучения (АМО). Активные методы обучения отличаются высокой степенью вовлеченности студентов в учебный процесс, что стимулирует их когнитивную и творческую деятельность в решении поставленных задач [4]. Одним из таких подходов к обучению является метод «перевернутого класса» (flipped classroom). Ярким примером использования данного метода является Khan Academy – один из самых популярных образовательных ресурсов, на котором представлены видеолекции по разным предметам. Суть данного метода сводится к тому, что он кардинально меняет понимание того, в какой последовательности строится весь образовательный процесс. На обычном занятии преподаватель тратит много времени на чтение лекций, объяснение материала, например, грамматических конструкций и введение новой лексики. Тем самым на практику языка времени остается мало, хотя именно это и является желаемым конечным продуктом любого процесса обучения. Используя метод перевернутого класса, преподаватель меняет как способ подачи материала, так и место его подачи. Традиционно занятие строится следующим образом: преподаватель объясняет новый материал, студенты выполняют домашнюю работу, которую преподаватель затем оценивает. Недостатками данного метода является, во-первых, то, что, пропустив занятие, что может случаться часто, если студенты работают, они не могут выполнить домашнее задание. Кроме того, даже посетившие занятие студенты могут столкнуться с трудностями при выполнении задания дома, которые они не всегда могут самостоятельно преодолеть. Самое важное заключается в том, что преподаватель, проверив и оценив выполненное домашнее задание, не всегда имеет возможность организовать эффективную обратную связь, ответить на все вопросы, возникнувшие у студентов, и остановиться подробно на вопросах каждого из них [5]. Это обусловлено количеством часов, выделяемых на занятия иностранным языком, и количеством материала, который нужно пройти. Методика «перевернутого класса» предполагает, что студенты осваивают новый материал самостоятельно в качестве домашнего задания и выполняют упражнения по данной теме. То есть студенты выполняют аудиторную работу дома, а домашнюю – в аудитории. В качестве материала для исследования можно использовать лекции различных образовательных ресурсов, статьи на данную тему из надежных источников, ресурсы, объясняющие грамматические структуры и лексику, видеоуроки, которые преподаватель может записать сам или воспользоваться существующими в Интернете. И, наконец, на занятии преподаватель отвечает на все вопросы, возникнувшие у студентов при освоении материала дома, и организует практическую работу с материалом.

Данный метод обладает значительными преимуществами. Первое и, наверное, самое важное заключается в том, что студенты имеют доступ к материалам в любое время и неограниченное количество раз. Это особенно важно для работающих студентов, которые могут просмотреть материал в удобное для них время, что обеспечивает его усвоение даже для тех студентов, которые не присутствовали на занятиях. Кроме того, студенты, которым требуется больше времени для того, чтобы понять материал, могут посмотреть лекцию или прочитать статью столько раз, сколько требуется именно им для полного усвоения. Таким образом, студенты имеют возможность работать в своем темпе, не испытывая стресса и дискомфорта. Практика показывает, что на занятиях не все студенты задают вопросы, если они не поняли материал. Это происходит по разным причинам. Многие бояться показаться недостаточно умными или просто стесняются других студентов. Работая с материалом дома и прослушав его столько раз, сколько необходимо, студенты избегают подобной ситуации. У них остаются лишь те вопросы, на которые они действительно не могут найти ответ самостоятельно.

Второе преимущество «перевернутого класса» заключается в том, что преподаватель может адаптировать материал под конкретного студента, учитывая его уровень владения языком. В любой языковой группе, несмотря на все усилия преподавателей, направленные на организацию групп в соответствии с общепринятыми уровнями владения языком, всегда есть более сильные и слабые студенты. При этом данный подбор материала не требует больших затрат времени со стороны преподавателя. Существует много ресурсов, которые предлагают различную организацию и подачу материала в соответствии со способностями студентов. Более сильным студентам можно предложить задания сложнее и разнообразнее. Кроме того, огромное количество ресурсов для изучения иностранных языков позволяет преподавателю выбрать те, где осуществляется проверка упражнений по рассматриваемой теме (https://wordwall.net, https://www.liveworksheets.com/worksheets, https://eslbrains.com, https://quizlet.com/ru и другие). Это не только экономит время преподавателя, но и позволяет студентам увидеть, где они допустили ошибки уже дома, вернуться к материалу и постараться разобраться самостоятельно. Таким образом, у них останется меньше вопросов для обсуждения на занятии, и это будут вопросы, с которыми они действительно не могут справиться без помощи преподавателя.

Немаловажным является и то, что данный подход смещает акцент с преподавателя на студента, делая последнего более активным участником процесса обучения. Доказано, что человек запоминает 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного и 80% обнаруженного самостоятельно. Поэтому, используя активные методы обучения в целом и метод «перевернутого класса» в частности, преподаватель учит студентов самостоятельно добывать знания, анализировать, критически мыслить, уметь выделять главное, находить сходства и различия, сравнивать, то есть развивает понятийное мышление. Все эти умения студенты могут применить и в других областях. Кроме того, такой подход стимулирует интерес к предмету, мотивируя даже самых незаинтересованных студентов. Это обеспечивается и за счет того, что студенты вынуждены выполнить работу дома, чтобы иметь возможность участвовать в работе на уроке. Не желая оставаться не у дел на занятии и чувствовать себя изолированными от одногруппником, они вынуждены освоить материал дома. Меняется и роль преподавателя. Он перестает быть лектором и источником информации, а трансформируется в организатора процесса обучения, координатора, помощника и вдохновителя.

Еще одним методом, который позволяет активно участвовать в процессе обучения и осваивать материал, а также приобретать необходимые навыки и компетенции без обязательного стопроцентного посещения занятий, является проектный метод. Данный метод позволяет интегрировать теорию и практику, обеспечивая высокую эффективность процесса обучения и подготовки специалистов, обладающих не только академическими знаниями, но и умеющих их применять. Суть данного метода состоит в создании проекта студентами, в результате чего они осваивают определенный материал. Это набор действий, осуществляемых студентами в определенной последовательности для решения задачи или получения конечного продукта. Этапами работы над проектом являются поисково-исследовательский (подготовительный), конструкторско-технологический (основной) и аналитический (заключительный). Эта методика не является принципиально новой. Ее основоположником был Д. Дьюи, который считал, что преподаватель должен организовать обучение, учитывая интересы студентов, вовлекая их в активную деятельность [6].

Преимуществом проектного метода является возможность работы над проектом как на занятиях, так и во внеурочное время, что удобно для работающих студентов. Студенты, как правило, имеют срок сдачи проекта. Время подготовки проекта они выбирают самостоятельно. Кроме того, этот метод учит студентов работать в команде. Они учатся договариваться, распределять задания, учитывая способности и возможности друг друга, и организовывать совместную работу в целом. Все эти навыки являются ценными сейчас, когда командная работа яв-

ляется доминирующей организацией рабочего процесса. Более того, проектная работа развивает творческие способности студентов, учит их использовать полученные знания на практике, развивает системное, критическое и аналитическое мышление, совершенствует познавательные, организаторские и профессиональные способности. Большинство из навыков, развиваемых проектным обучением, являются межпредметными, что делает этот подход особенно важным, ценным и интересным как для студентов, так и для преподавателя. Также повышается самооценка учащихся благодаря создаваемой ситуации успеха.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что современная тенденция среди студентов совмещать учебу с работой требует пересмотра подходов к образовательному процессу. Это необходимо для того, что дать возможность студентам осваивать весь материал, даже если они не могут посетить все занятия. Кроме того, активные методы обучения, такие как «перевернутый класс» и проектное обучение, дают возможность работающим студентам осваивать материал в удобное для них время, работать с ним столько, сколько требуется именно им, с учетом индивидуальных особенностей и способностей, заострять внимание на тех вопросах, которые для них являются сложными, составлять индивидуальные программы. Данные методики также развивают те компетенции, которые особенно ценятся работодателем: умение быть частью команды, критически мыслить, иметь творческий подход и уметь применять знания на практике. Поэтому преподавателям стоит уделить этим методам обучения особое внимание и активно использовать их на практике.

Библиографический список

1. Грин Ф., Хенсеке Г. *Выпускники и «рабочие места выпускников» в Европе: картина роста и диверсификации*. Центр глобального высшего образования. Оксфорд, 2017.
2. Рощин С.Ю., Рудаков В.Н. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов. *Вопросы образования*, Москва, 2014; № 2: 152–179.
3. Яркова Т.А., Михайлова Н.К. Занятость студентов на рынке труда: «старые» или новые тенденции. *Экономика труда*. 2019; Т. 6, № 1: 587–598.
4. Горшкова О.В. Активные методы обучения: формы и цели применения. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2017; № S3. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470039.htm
5. Золоторева С.А. Метод «перевернутого класса»: история и опят применения. *Мир культуры, науки, образования*. 2022; № 2: 29–32.
6. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017; № 6: 52–62.

References

1. Grin F., Henseke G. *Vypuskniki i "rabochie mesta vypusknikov" v Evrope: kartina rosta i diversifikacii*. Centr global'nogo vysshego obrazovaniya. Oksford, 2017.
2. Roschin S.Yu., Rudakov V.N. Sovmeschenie ucheby i raboty studentami rossijskih vuzov. *Voprosy obrazovaniya*, Moskva, 2014; № 2: 152-179.
3. Yarkova T.A., Mihajlova N.K. Zanyatost' studentov na rynke truda: «starye» ili novye tendencii. *`Ekonomika truda*. 2019; T. 6, № 1: 587-598.
4. Gorshkova O.V. Aktivnye metody obucheniya: formy i celi primeneniya. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; № S3. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470039.htm
5. Zolotoreva S.A. Metod «perevernutogo klassa»: istoriya i opyat primeneniya. *Mir kul'tury, nauki, obrazovaniya*. 2022; № 2: 29-32.
6. Zajcev V.S. Metod proektov kak sovremennaya tehnologiya obucheniya: istoriko-pedagogicheskij analiz. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 6: 52-62.

Статья поступила в редакцию 31.05.23

УДК 387 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-270-272

***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*

TECHNIQUES AND METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL AND CLIP THINKING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES. The article discusses the need for the development of conceptual and the use of clip thinking among students in foreign language classes, and suggests approaches, methods and tasks for the development of these types of thinking. The analysis of literary sources devoted to conceptual and clip thinking, and the analysis of methods offered by textbooks and popular with foreign language teachers allowed the author to separate approaches aimed at developing skills characteristic of two types of thinking. The article describes and analyzes various types of tasks that allow students to form conceptual thinking and consider the features of clip thinking characteristic of modern students. This article is intended both for teachers of English at a university, who will be able to choose the right teaching methods and types of activities to diversify classes on the one hand and make them as useful as possible for students on the other.

Key words: **conceptual thinking, clip thinking, methods, tasks, skill development**

***Е.Н. Нечина,** преп., Департамент англйского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ennechina@fa.ru*

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО И КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОМ

В данной статье рассматривается необходимость развития понятийного и использования клипового мышления у студентов на занятиях иностранных языком, а также предлагаются подходы, методы и задания для формирования этих видом мышления. Проведенный анализ литературных источников, посвященных понятийному и клиповому мышлению, и анализ методов, предлагаемых учебниками и пользующихся популярностью у преподавателей иностранного языка, позволил автору разделить подходы, направленные на развитие навыков, характерных для двух типов мышления. В статье приводится описание и анализ различных видов заданий, которые позволяют формировать у студентов понятийное мышление и учитывать особенности клипового мышления, характерного для современных студентов. Данная статья предназначена как для преподавателей английского языка в вузе, которые смогут правильно выбрать методы преподавания и виды активностей для того, чтобы разнообразить занятия, с одной стороны, и сделать их максимально полезными для студентов, с другой.

Ключевые слова: **понятийное мышление, клиповое мышление, методы, задания, развитие навыков**

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью изучить и проанализировать принятые подходы к образованию в целом и преподаванию иностранных языков в частности с целью оптимизации процесса обучения, который будет учитывать современные тенденции и трансформацию, которую переживает мышление человека. В сегодняшнем образовательном процессе кроме обязательного развития понятийного мышления необходимо учитывать особенности мышления молодого поколения для того, чтобы сделать обучение более эффективным и интересным, а значит, мотивирующим для студентов. Современные реалии диктуют и новые подходы к учебно-воспитательному процессу. Высокий рост информационных технологий приводит к формированию клипового мышления, которое необходимо учитывать при планировании курса и занятий. Методики педагогической деятельности, традиционно применяемые в процессе обучения, все меньше и меньше способны мотивировать обучающихся, потому что традиционный урок уже не вызывает живого интереса, а значит, и стремления овладеть иностранным языком.

Цель исследования – уточнить и систематизировать понятия клипового и понятийного мышления, а также предложить различные методы, методики обучения и виды заданий, которые помогут развивать данные виды мышления на уроке иностранного языка, делая занятия интересными для студентов и полностью вовлекая их в процесс обучения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– рассмотреть, что представляет собой понятийное мышление,
– рассмотреть понятие клипового мышления,

– проанализировать и выделить наиболее эффективные методы преподавания и виды заданий, способствующие более успешному развитию этих типов мышления.

Научная новизна данной статьи заключается в классификации различных методов преподавания и разделения их на те методики, которые способствуют развитию понятийного мышления, и те, которые учитывают особенности современного клипового мышления.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в обобщении и уточнении того, какие приемы и задания развивают определенные навыки и умения, характерные для понятийного и клипового мышления.

Практическая значимость заключается в том, что результаты данного исследования можно применять на практике преподавателями при составлении курсов и выборе материала для студентов.

Понятийное мышление – это мышление, использующее понятия и логические конструкции. Оно формируется и развивается в процессе обучения, осознанного знакомства с окружающим миром, обретения нового опыта и знаний. Для развития понятийного мышления необходим определенный уровень владения определенными инструментами когнитивного восприятия, такими как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение и систематизация. Анализ предполагает умение разделить общее на отдельные составные части, выделение признаков у различных предметов и явлений. Синтез, наоборот, – это способность обобщать и интегрировать отдельные части предмета или явления в одно целое. Сравнение предполагает сопоставление двух и более явлений, событий и предметов. Абстракция делает возможным произвольное выделение конкретных признаков предмета или явления, игнорируя другие признаки. Обобщение сводится к объединению нескольких различных понятий в рамках единой категории. Систематизация – это условное объединение нескольких категорий в одну единую систему [1].

Принципы понятийного логического мышления построены на таких взаимосвязях, как причина и следствие; цели и средства; тезис, обоснование и вывод.

Понятие имеет две важные составляющие. С одной стороны, оно представляет собой результат мыслительного процесса. С другой стороны, позволяет перенести осуществление нового мыслительного процесса на более высоком уровне. Понятийное мышление включает 4 ключевых элемента: осознание сути процессов, явлений, умение разделять главные и второстепенные признаки, понимание родовой и видовой иерархии понятий, причинно-следственных связей процессов и явлений, единства противоположностей. Умение добираться до сути явлений, анализируя полученную из разных источников информацию, и составлять на этой основе целостную картину мира способствует развитию абстрактного мышления. Систематизация понятий помогает при постановке целей и расстановке приоритетов. Формирование причинно-следственных связей и их правильное понимание помогает отвлечься и посмотреть на процесс со стороны. Кроме того, замечено, что разное понимание понятий, которыми оперируют люди при обсуждениях и дискуссиях, часто приводит к непониманию, разногласиям и конфликтам. Таким образом, понятийное мышление необходимо для того, чтобы преподнести окружающим информацию для принятия оптимальных в конкретной ситуации решений и адекватной оценки их последствий, для взаимопонимания в обществе, семье, на работе [2].

Роль понятийного мышления велика и многогранна, оно необходимо для высокого уровня выполнения когнитивных процессов. Однако оно не формируется на должном уровне само по себе. Его необходимо развивать. Для формирования понятийного мышления на занятиях иностранным языком можно применять как давно вошедшие в практику преподавателей приемы и методы, так и новые подходы к освоению материала.

Во-первых, развитию понятийного мышления способствуют различные виды заданий для работы с текстом.

Дерево предсказаний. Это задание выполняется перед чтением текста. Студенты самостоятельно или в группах делают предположения о возможном содержании текста, исходя из его названия, и записывают все догадки. После прочтения текста можно вернуться к записям, чтобы оценить, насколько правильны оказались их догадки. Возможно выполнение данного упражнения после прочтения части текста. Основываясь на полученной информации, студентам можно предложить дописать текст, закончить рассказ. Это задание развивает логическое мышление, умение обосновать свои предположения и творческое мышление.

Рассказ-предположение по ключевым словам. Студентам предлагается составить рассказ из определенных слов. Это задание можно усложнить, попросив составить несколько вариантов рассказов.

Пересказ текстов и статей помогает понять логику изложения и основную мысль. Опыт многих преподавателей как средних, так и высших учебных заведений показывает, что студентам сложно справиться с таким заданием, потому что отсутствует навык. Для его развития стоит подготовиться к пересказу. В этом поможет обсуждение новых слов, выделение основной мысли каждого абзаца, ответы на вопросы по содержанию, задание на определение верных и неверных высказываний, составление плана. Пересказ помогает научить анализировать текст, интерпретировать прочитанное, рассуждать, делать выводы и обобщения, находить причинно-следственные связи, строить доказательства. Таким образом, пересказ способствует развитию понятийного мышления.

Случайности. Выполнение данного задания предполагает найти случайные предложения в связанном тексте, которые преподаватель предварительно вставил. Данное задание развивает внимательность и умение анализировать.

Работа с видео. Студентам можно предложить посмотреть отрывок фильма без звука и понять, что происходит в данном эпизоде. В данном задании неважно, знакомы ли студенты с данным фильмом. Однако если никто из студентов не смотрел фильм, выполнение задания будет более увлекательным. Затем в парах или группах студентов можно попросить обсудить, что происходит в данном отрывке, о чем говорят герои. В завершении работы с видео студентов можно попросить озвучить этот эпизод, а затем посмотреть фильм со звуком и понять, правы ли они оказались. Это задание помогает развивать такие аспекты понятийного мышления, как понимание причинно-следственных связей, умение делать выводы, анализировать ситуацию.

Определения. Данное задание развивает понятийное мышление при работе со словами. Обычно на занятиях преподаватель дает определение словам, вводя новую лексику. Однако такой подход не стимулирует когнитивную деятельность студентов. Для того чтобы сделать его более эффективным, можно попросить студентов самим дать определение словам. В этом случае работа идет над закреплением новых слов. При работе с новыми словами можно попросить студентов дать определение, предварительно переведя их. Умение давать четкие толкования слов является частью языковой компетенции, способствуя развитию возможности четко формулировать мысли. Регулярная работа с дефинициями на занятиях развивает понятийное мышление, что, в свою очередь, позволяет видеть суть явления, выделять существенные признаки, таким образом создавая целостную картину мира [3].

Перепутанные логические цепочки. Студенты должны найти ошибку в предложенной схеме по пройденному материалу и восстановить правильную логическую цепочку. Вместо схемы можно предложить рассказ с предложениями, написанными не по порядку. Данное задание способствует развитию понимания причинно-следственных связей.

Проблемные вопросы. Данное задание предлагает студентам найти оптимальное решение проблемы. Проблемой могут выступать как глобальные задачи, стоящие перед человечеством, так и более конкретные вопросы, связанные с пройденной темой. Данное задание можно видоизменить, дав студентам конкретные роли: Мечтатель, Реалист и Критик. В этом случае искать решение проблемы они будут исходя из своих ролей. Обсуждение в группах поможет студентам развить навыки анализа, синтеза, понимания причинно-следственных связей, сравнения разных вариантов [4].

Guided discovery. Этот метод используется при изучении грамматики. Данный подход к обучению является индуктивным, что предполагает кардинально новую подачу материала, когда преподаватель демонстрирует студентам примеры новой структуры, а студенты, анализируя ее и размышляя над формой и значением, сами формулируют правило. Для успешной реализации данного подхода необходимо найти подходящий материал, в котором используется новая структура. Недостатка в подобно материале нет. Можно воспользоваться статьями из Интернета, постами в социальных сетях, блогами, газетами, различные видео, интервью и так далее. Затем преподаватель выделяет новую структуру, не объясняя ее значение. Студенты анализируют сначала контекст, а затем форму и предложения в целом, то есть все, что может помочь им обнаружить грамматическую закономерность. Когда они выяснили значение конструкции и определили, в каких ситуациях она используется, они могут переходить к форме. Необходимо выяснить у них компоненты грамматической конструкции и помочь разобраться в том, как они изменяются. Главный принцип индуктивного подхода заключается в том, что общее выводится из частного, а правила формулируются на основе примеров. Кроме того, данный метод развивает когнитивные навыки и критическое мышление [5].

В современном мире, наряду с понятийным мышлением, постепенно замещая его, появилось клиповое мышление. В России одним из первых термин «клиповое мышление» ввел в употребление Ф.И. Гиренок, который связывал появление этого типа мышления с попыткой быстро найти ответ на возникший вопрос. Клиповое мышление возникло с распространением информационных технологий, которые обеспечили доступ всем к неограниченному объему знаний, накопленных человечеством [6]. Необходимость обработать огромный поток информации, не упустив ничего важного из вида, вызвал изменения памяти, словарного запаса и, как следствие, мышления. Другой российский философ, К.Г. Фрумкин, выделяет несколько факторов, которые привели к появлению клипового мышления. Во-первых, рост темпа жизни и увеличение потока информации привели к проблеме отбора информации. Кроме того, скорость поступления информации сокращает количество времени на ее анализ, установление причинно-следственных связей. Увеличилось количество дел, которыми приходится заниматься одновременно, что приводит к необходимости уметь работать в условиях многозадачности. И, наконец, информация, с которой имеет дело современный человек, разнообразна [7].

Таким образом, клиповому мышлению свойственна фрагментарность восприятия, поверхностность мышления без возможности понять суть вещей. Клиповое мышление имеет много минусов. Например, стало сложнее воспринимать большие тексты, появилось мозаичное восприятие реальности, ухудшилась способность анализировать поступающую информацию, что делает людей более

внушаемыми, ухудшились память и внимание, что не позволяет долго концентрироваться на одном виде деятельности. Однако клиповое мышление позволяет выжить в современном мире, перегруженном информацией. Кроме того, клиповое мышление делает познавательную деятельность более динамичной, позволяет быстро адаптироваться к появляющимся новшествам и быстро переключаться с одной задачи на другую. Более того, несмотря на минусы клипового мышления, его нельзя игнорировать. Для успешного осуществления процесса обучения в любом образовательном учреждении необходимо учитывать особенности данного типа мышления и менять подходы и методику, учитывая их [8].

Что касается технологий, которые опираются на фрагментированный материал и позволяют глубоко воздействовать на восприятие студента, ими являются технология педагогических мастерских; презентации; приём «раскрашивание», отгадывание кроссвордов, заполнение таблиц, составление формул и схем. Это приводит к неизбежной трансформации структуры урока: современные дети не способны долго удерживать внимание на одном предмете. Как правило, объект вызывает интерес на несколько минут. Исходя из этого, преподавателю важно понимать, что необходимо увеличить темп урока, включая больше разнообразных видов деятельности учеников и учителя, отдавая активные роли именно ученикам. Меняется и роль учителя. Из диктора он становится партнером. Материал, используемый на уроках, тоже меняется. На смену текстовым правилам, сложным для восприятия, приходят более эффективные схемы и mindmaps (интеллектуальные карты), а длинные тексты заменяются диалогами и комиксами. Проектный метод считается одной из самых эффективных методик работы со студентами. Он учитывает и активно использует особенности их клипового мышления. Производным от него является метод веб-квестов, который заключается в том, что студенты самостоятельно работают над поиском учебной и научной информации в Интернете. Ещё один приём, используемый с целью заинтересовать студентов с клиповым мышлением и повысить их вовлечение в процесс обучения, – создание досок Padlet. Они представляют собой интерактивный аналог обычной классной доски или стенда, где каждый студент (по приглашению учителя) может оставить свою запись, прикрепить к ней фото, оставить комментарий к записям одногруппников. Такой формат работы прост и понятен студентам, потому что он напоминает общение в социальных сетях. Текст, который студентам предлагается оставить, необязательно должен быть длинным. Будет достаточно написать несколько слов. Однако это дает ощущение уверенности в себе и причастности к общему делу. Кроме того, Padlet помогает создать ученикам ситуацию успеха независимо от уровня владения языком.

Изучение иностранного языка требует постоянного пополнения своего словарного запаса. На каждом занятии нужно запоминать новые слова и коллокации. Клиповое мышление делает «зубрежку» неэффективной. В изучении новых слов могут помочь нетрадиционные методики, например, игровые викторины Quiziz, где играть могут играть все ученики группы одновременно, соревнуясь друг с другом, что повышает шансы запомнить слова, или сервис WordArt, который дает возможность визуализировать слова в привлекательной форме.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что человек с клиповым мышлением обладает способностью быстро находить нужную информацию, он может легче ориентироваться в непредвиденной ситуации, однако понять причины, по которым она произошла и как ее предотвратить в будущем, сможет только человек с развитым понятийным мышлением. В то же время человек, у которого развито только понятийное мышление, испытывает трудности с огромным информационным потоком, не успевая обрабатывать всю необходимую информацию. Тем не менее успешность людей с клиповым сознанием сомнительна. Во взрослой жизни такие люди становятся работниками, выполняющими несложную профессиональную деятельность, где присутствует четко отлаженная система (офисный работник). По-настоящему успешными становятся те, у кого развито и понятийное, и клиповое восприятие информации. Понятийное мышление является базовым, но, когда необходимо, они могут, используя навыки клипового, принять правильное решение. Следовательно, необходимо развивать оба типа мышления и использовать на занятиях виды деятельности, позволяющие работать как над понятийным, так и над клиповым мышлением.

Библиографический список

1. Холодная М.А. *Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям*. Москва: Институт психологии РАН, 2012.
2. Ясюкова Л.А. *Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении.* Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2005.
3. Артемьева Т.В. Формирование понятийного мышления студентов в системе интеллектуально-развивающего обучения. *Вестник ТГГПУ*. 2009; № 2-3 (17-18): 73–77.
4. Канеман Д., Миллер Д. Теория нормы: сравнение реальности с ее альтернативами. *Психологическое обозрение*. 1986; Т. 93:136–153.
5. Хинкель Э., Фотос С. *Методические возможности в учебных материалах по грамматике*. Оксфорд: Ратледж, 2001.
6. Гиренок Ф.И. *Клиповое сознание*. Москва: Проспект, 2022.
7. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Ineternum*. 2010: 26–36.
8. Митрофанова И.И. Клиповое мышление: реальность и перспективы. *Речевые технологии.* 2019; № 1-2: 67–81.

References

1. Holodnaya M.A. *Psihologiya ponyatijnogo myshleniya: ot konceptual'nyh struktur k ponyatijnym sposobnostyam*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2012.
2. Yasyukova L.A. *Zakonomernosti razvitiya ponyatijnogo myshleniya i ego rol' v obuchenii.* Sankt-Peterburg: IMATON, 2005.
3. Artem'eva T.V. Formirovanie ponyatijnogo myshleniya studentov v sisteme intellektual'no-razvivayuschego obucheniya. *Vestnik TGGPU*. 2009; № 2-3 (17-18): 73-77.
4. Kaneman D., Miller D. Teoriya normy: sravnenie real'nosti s ee al'ternativami. *Psihologicheskoe obozrenie*. 1986; T. 93:136-153.
5. Hinkel' `E., Fotos S. *Metodicheskie vozmozhnosti v uchebnyh materialah po grammatike*. Oksford: Ratledzh, 2001.
6. Girenok F.I. *Klipovoe soznanie*. Moskva: Prospekt, 2022.
7. Frumkin K.G. Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta. *Ineternum*. 2010: 26-36.
8. Mitrofanova I.I. Klipovoe myshlenie: real'nost' i perspektivy. *Rechevye tehnologii.* 2019; № 1-2: 67-81.

Статья поступила в редакцию 31.05.23

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-272-275

***Ogoltsova E.G.**, Cand of Sciences (Pedagogy), PhD, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: cmaffia72@mail.ru*
***Blinnikova A.P.**, student, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: blinnikova.nast@mail.ru*

ANALYSIS OF FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE AMONG PARENTS OF CHILDREN ATTENDING A PRESCHOOL ORGANIZATION. The article is dedicated to an analysis that would form an inclusive culture among parents of children attending a preschool organization. A theoretical analysis of Russian and foreign research in this field is undertaken, the very concept of "inclusive culture" is analyzed in relation to parents as subjects of the educational process. Components of the inclusive culture of parents are highlighted: cognitive, motivational-value and activity, and their description is given. The analysis of the formation of the components of the inclusive culture of parents is empirically investigated on the basis of Kindergarten No. 54 in Novosibirsk. The conclusion is made about the existence of a number of difficulties in the formation of components of the inclusive culture of parents of children attending a preschool organization. The obtained results can be used in the development of a complex of psychological and pedagogical measures for the formation of an inclusive culture of parents.

Key words: **inclusive culture, parents, preschool organization, components of inclusive culture, formation of inclusive culture**

***Е.Г. Огольцова**, канд. пед. наук, д-р PhD, доц., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: cmaffia72@mail.ru*
***А.П. Блинникова**, студентка, Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск, E-mail: blinnikova.nast@mail.ru*

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ

Данная статья посвящена анализу сформированности инклюзивной культуры у родителей детей, посещающих дошкольную организацию. Предпринят теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований в данной области, проанализировано само понятие «инклюзивная культура» применительно к родителям как субъектам образовательного процесса. Выделены компоненты инклюзивной культуры родителей: когнитивный, мотивационно-цен-

ностный и деятельностный, дано их описание. Анализ сформированности компонентов инклюзивной культуры родителей эмпирически исследовался на базе детского сада № 54 г. Новосибирска. Сделан вывод о существовании ряда затруднений в сформированности компонентов инклюзивной культуры родителей детей, посещающих дошкольную организацию. Полученные результаты могут быть использованы при разработке комплекса психолого-педагогических мероприятий по формированию инклюзивной культуры родителей.

Ключевые слова: **инклюзивная культура, родители, дошкольная организация, компоненты инклюзивной культуры, сформированность инклюзивной культуры**

Реализация инклюзивного образования на всех ступенях образовательной системы в Российской Федерации является главным компонентом успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, самореализации и саморазвития детей (как с ограниченными возможностями здоровья, так и с условной нормой развития) в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Однако для того, чтобы инклюзивное образование выполняло свою роль в социуме, необходимо построение особых взаимоотношений участников инклюзивного образования на основе ценностей и норм инклюзивной культуры. Ценности и нормы такой культуры должны быть приняты всеми участниками образовательного процесса: обучающимися с особыми образовательными потребностями и с условной нормой развития, педагогами, администрацией образовательного учреждения и родителями (законными представителями и опекунами).

Согласно закону «Об образовании в РФ» [1], родители – это активные субъекты образовательного процесса, с одной стороны, а формирование ценностных отношений и культуры поведения детей невозможно без активной помощи со стороны родителей, с другой стороны. И именно сформированная инклюзивная культура родителей полностью определяет культуру ребенка в инклюзивном образовательном пространстве.

По мнению исследователей (Т.П. Гаврилова [2], Е.А. Воронич [3], В.Д. Ермоленко [4] и др.), именно в дошкольном возрасте родители закладывают ребенку фундамент нравственного поведения, моральные нормы и правила поведения; начинает формироваться общественная направленность и социально значимые качества его личности, формируются основы инклюзивной культуры.

Несформированность отношения к инклюзивному образованию и отсутствие знаний о нем у родителей становится значимой проблемой внедрения инклюзии в образовательное пространство. Указанные обстоятельства обусловливают интерес анализа готовности родителей детей с условной нормой развития в инклюзивном образовательном пространстве.

Учитывая актуальность данной проблематики, целью исследования является проанализировать сформированность инклюзивной культуры родителей детей, посещающих дошкольную организацию. Задачи исследования: рассмотреть теоретические основы данного вопроса; определить компоненты инклюзивной культуры родителей и уровень их сформированности.

В качестве научной новизны исследования уточнены компоненты формирования инклюзивной культуры родителей детей, посещающих дошкольную организацию. Теоретическая значимость исследования заключается в определении диагностических методик, позволяющих определить уровень сформированности инклюзивной культуры родителей. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при разработке комплекса психолого-педагогических мероприятий по формированию инклюзивной культуры родителей.

К понятию «инклюзивная культура» обращались многие исследователи – С.В. Алехина, Т. Бут, Е.И. Попова и др., рассматривая ее как в широком (применительно ко всему обществу и культуре), так и в узком (применительно к образовательному учреждению) смысле [5–8]. В.В. Хитрюк рассматривает инклюзивную культуру как «интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, которые позволяют эффективно взаимодействовать в условиях инклюзивного образования» [9]. С.В. Алёхина и А.Ю. Шеманов говорят об инклюзивной культуре как «организационной культуре, содействующей как успешной реализации целей организации, так и созданию инклюзивной среды – включающего сообщества, в котором базовые допущения его участников содействуют воплощению ценностей инклюзии» [5].

Анализируя данные определения, в ракурсе данной работы понятие «инклюзивная культура» трактуется как готовность всех его участников (и, прежде всего, педагогов и родителей) к взаимодействию в условиях инклюзивного образования.

На основе анализа психолого-педагогических работ [10; 11] были выделены основные компоненты инклюзивной культуры, которые должны быть сформированы у родителей в инклюзивном пространстве:

1) когнитивный компонент – определяет информированность о знаниях сущности инклюзии, её принципах и ценностях; показывает отсутствие или наличие стереотипов и установок;

2) мотивационно-ценностный компонент – определяет возможность личностного принятия, понимания и признания ценностей и принципов инклюзии;

3) деятельностный компонент – определяет готовность родителей к практическим действиям, сотрудничеству, поддержке, взаимопомощи в условиях инклюзивного образования.

Цель эмпирического исследования, описанного в работе, анализ сформированности инклюзивной культуры у родителей детей с различными нозологиями, посещающими дошкольную организацию.

Исследование проводилось на базе муниципальной казенной дошкольной образовательной организации города Новосибирска «Детский сад № 54 общеразвивающего вида». Исследование проводилось в 4 группах комбинированной направленности, в нем приняли участие 30 родителей детей с различными нозологиями в возрасте от 25 до 50 лет.

Исследование проводилось в три этапа:

1) исследование когнитивного компонента;
2) исследование мотивационно-ценностного компонента;
3) исследование деятельностного компонента.

Для исследования когнитивного компонента была использована адаптированная анкета (Т.И. Шевцовой) (рис. 1).

Вопросы анкеты были объединены в 3 блока:

– 1 блок: «Наличие представлений об инклюзивном образовании»;
– 2 блок: «Наличие знаний о основах инклюзивного образования»;
– 3 блок: «Наличие знаний об условиях, которые создаются для реализации инклюзии в данной дошкольной организации».

Анализ 1 блока показал, что большая часть родителей имеют высокий уровень знаний и представлений о понятиях и явлениях в области инклюзивного образования – 24 родителя (80%), средний уровень – 6 родителей (20%), низкий уровень не выявлен.

Анализ 2 блока показал, что высокий уровень знаний о нормативно-правовых и теоретических аспектах инклюзивного образования преобладает у 15 родителей (50%), средний уровень – 15 родителей (50%), низкий уровень не выявлен.

Анализ 3 блока показал, что большая часть родителей имеют высокий уровень – 24 родителя (80%), они владеют информацией об условиях реализации инклюзивной практики в данном дошкольном учреждении. Средний уровень показали 6 родителей (20%), низкий уровень не выявлен.

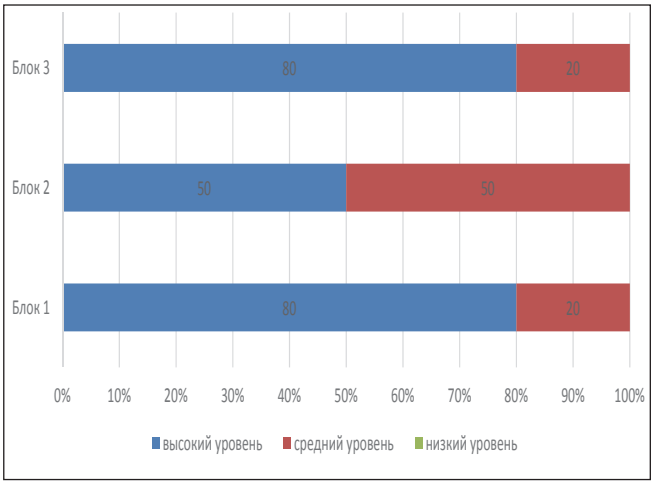


Рис. 1. Анализ результатов исследования когнитивного компонента

Для исследования мотивационно-ценностного компонента была адаптирована методика «Незаконченные предложения» (А.М. Щетинина).

Сформированный мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие у родителей системы ценностей, которая определяет его отношение, понимание, принятие, признание через такие качества у родителей, как толерантность, внимательность, доброта, понимание, коммуникабельность, милосердие, терпимость, уважение (табл. 1).

Таблица 1

Уровни мотивационно-ценностного компонента

Уровни мотивационно-ценностного компонента	Характеристика
Высокий уровень	– готовы к взаимодействию в инклюзивном пространстве; – принимают инклюзивное образование как возможное для своего ребенка
Средний уровень	– не в полном объеме принимают инклюзивное образование; – имеются опасения за своего ребенка
Низкий уровень	– не готовы к принятию инклюзивного образования; – не принимают инклюзивное образование как возможное для своего ребенка

Получены следующие результаты: высокий уровень выявлен у 20 родителей (67%), средний уровень – у 9 родителей (30%), низкий уровень показал 1 родитель (3%) (рис. 2).

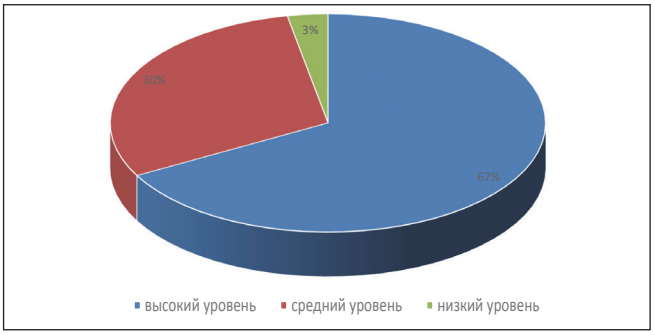


Рис. 2. Анализ результатов исследования мотивационно-ценностного компонента

Для исследования деятельностного компонента была адаптирована методика диагностики типов родительского отношения Варга и Столина. При анализе данной методики главной задачей было проанализировать отношение и взаимодействие родителей со своими детьми.

Получены следующие результаты (рис. 3):

1. Шкала «принятие/отвержение». Высокий уровень выявлен у 20 родителей (67%), которые принимают ребенка с ОВЗ, готовы к конкретным совместным действиям; средний уровень обнаружен у 7 родителей (23%) – имеют определенные страхи и стереотипы об инклюзивном образовании; низкий уровень показали 3 родителя (10%), которые не готовы принять ребенка с ОВЗ и к конкретным совместным действиям.

2. Шкала «кооперация». Высокий уровень выявлен у 9 родителей (30%), которые хотят взаимодействовать с особенным ребенком, умеют не зацикливаться на особенностях ребенка; средний уровень – у 20 родителей (67%), готовых к взаимодействию, но их смущают нозологические особенности ребенка; низкий уровень продемонстрировал 1 родитель (3%), который зациклен на особенностях ребенка и не имеет желания взаимодействовать с ним.

3. Шкала «Симбиоз». Высокий уровень обнаружен у 5 родителей (17%), они умеют сохранить оптимальную эмоциональную дистанцию, баланс и гармоничные отношения со своим ребенком; средний уровень – 25 родителей (83%) считают, что ребенок с ОВЗ нуждается в повышенной опеке; низкий уровень не выявлен.

4. Шкала «Контроль». Высокий уровень – 5 родителей (17%) эмоционально и морально готовы взять ответственность за ребенка с нозологиями; средний уровень – 23 родителя (77%) имеют определенные стереотипы о будущем ребенка с ОВЗ; низкий уровень – 2 родителя (6%) эмоционально и морально не готовы к ответственности за такого ребенка.

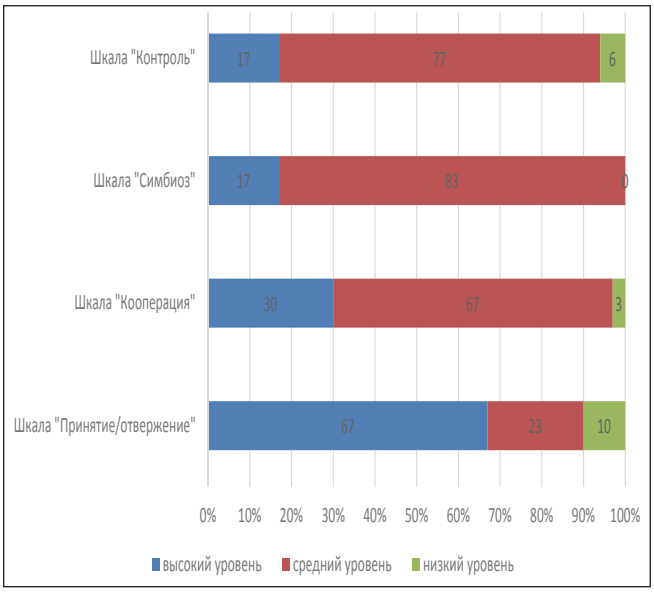


Рис. 3. Анализ результатов исследования деятельностного компонента

Анализ компонентов инклюзивной культуры у родителей детей, посещающих дошкольную организацию, позволил сделать следующие выводы:

– в большей степени сформирован мотивационно-ценностный компонент, об этом говорит готовность большинства родителей к взаимодействию в инклюзивном пространстве и принятие инклюзивного образования как возможного для своего ребенка;

– анализ когнитивного компонента инклюзивной культуры родителей показал, что они обладают определенными знаниями в области инклюзивного образования, но не владеют информацией о структуре и нормативно-правовых и теоретических аспектах данного вопроса;

– анализ сформированности деятельностного компонента инклюзивной культуры позволяет говорить о том, что большая часть родителей принимают ребенка с ОВЗ, готовы к взаимодействию с ним, но также наблюдается недостаток знаний, неуверенность, неинформированность, опасения в вопросах инклюзивного общения.

Таким образом, анализ основных компонентов инклюзивной культуры родителей дошкольников в ДОО № 54 г. Новосибирска позволяет утверждать, что необходима разработка и реализация плана мероприятий по развитию инклюзивной культуры родителей. При разработке данного плана необходимо учесть результаты эмпирического исследования.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Гаврилова Е.В. Проблема толерантности и пути ее решения в школьном пространстве. *Социальная педагогика*. 2010; № 1: 45–49.
3. Воронич Е.А. Инклюзивная культура социума как основа формирования толерантности у детей дошкольного возраста. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2013; № 5: 323–325.
4. Ермоленко Р.Е. Толерантность как ценностная основа управления в условиях развития учреждения профессионального образования. *Толерантность: искусство жить вместе:* материалы межрегиональной научно-практической конференции. Петрозаводск: Карельский филиал Северо-Западной академии государственной службы, 2008: 298–301.
5. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации. *Психологическая наука и образование*. 2021; Т. 26, № 5: 116–126.
6. Бут Т., Эйнскоу М. *Показатели инклюзии*: практическое пособие. Москва: РООИ «Перспектива», 2007.
7. Попова Е.И. Формирование коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2018; № 7. 68–69.
8. Старовойт Н.В. Трудности реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации. *Молодой ученый*. 2017; № 21 (155): 450–452.
9. Хитрюк В.В. *Преодоление стигматизации и формирование инклюзивной культуры у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра*: Минск: БГПУ, 2020.
10. Адеева Т.Н. *Психологическая готовность к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей*. Кострома: КГУ, 2017.
11. Кириллова Е.А. *Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России*. Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F 1196477887/Sekciya_2__Kirillova_E._A..pdf

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Gavrilova E.V. Problema tolerantnosti i puti ee resheniya v shkol'nom prostranstve. *Social'naya pedagogika*. 2010; № 1: 45-49.
3. Voronich E.A. Inklyuzivnaya kul'tura sociuma kak osnova formirovaniya tolerantnosti u deteĭ doshkol'nogo vozrasta. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2013; № 5: 323-325.
4. Ermolenko R.E. Tolerantnost' kak cennostnaya osnova upravleniya v usloviyah razvitiya uchrezhdeniya professional'nogo obrazovaniya. *Tolerantnost': iskusstvo zhit' vmeste:* materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Petrozavodsk: Karel'skij filial Severo-Zapadnoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 2008: 298-301.
5. Alehina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ocenka inklyuzivnogo processa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noj organizacii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2021; T. 26, № 5: 116-126.
6. But T., `Ejnskou M. *Pokazateli inklyuzii*: prakticheskoe posobie. Moskva: ROOI «Perspektiva», 2007.
7. Popova E.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta*. 2018; № 7. 68-69.

8. Starovojt N.V. Trudnosti realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 21 (155): 450-452.
9. Hityuk V.V. *Preodolenie stigmatizacii i formirovanie inklyuzivnoj kul'tury u pedagogov i roditelej v processe obrazovatel'noj inklyuzii detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra*: Minsk: BGPU, 2020.
10. Adeeva T.N. *Psihologicheskaya gotovnost' k inklyuzivnomu obrazovaniyu pedagogov i roditelej razlichnyh kategorij detej*. Kostroma: KGU, 2017.
11. Kirillova E.A. *Inklyuzivnaya kul'tura kak faktor razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossii*. Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F 1196477887/Sekciya_2__Kirillova_E._A..pdf

Статья поступила в редакцию 22.05.23

УДК 159.922 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-275-277

***Ogoltsova E.G.**, Cand of Sciences (Pedagogy), PhD, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: cmaffia72@mail.ru*
***Mamlieva P.V.**, student, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: pakiza.mamlieva@mail.ru*

FORMATION OF READINESS FOR SCHOOL TRAINING IN PRESCHOOL CHILDREN AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM. The article explores a problem of readiness for schooling among older preschoolers. A theoretical analysis of Russian and foreign sources on this issue is given. The main components of psychological readiness for school are clarified: motivational, intellectual, verbal, voluntary behavior. An empirical study is described to identify the level of formation of psychological and pedagogical readiness for school in children of senior preschool age of the municipal state preschool educational organization of the city of Novosibirsk "Kindergarten No. 54 of a General Developmental Type". It is concluded that there are a number of difficulties in the formation of motivational and intellectual readiness of students to study at school. The obtained results can be used in the development of a set of psychological and pedagogical measures for the formation of psychological readiness for school.

Key words: **schooling, components of psychological and pedagogical readiness for school, motivational readiness, arbitrariness of behavior, intellectual readiness, speech readiness**

***Е.Г. Огольцова**, канд. пед. наук, д-р PhD, доц., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: cmaffia72@mail.ru*
***П.В. Мамлиева**, студентка, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: pakiza.mamlieva@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье исследована проблема готовности к школьному обучению у старших дошкольников. Дан теоретический анализ отечественных и зарубежных источников по данной проблеме. Уточнены основные компоненты психологической готовности к школе: мотивационная, интеллектуальная, речевая, произвольность поведения. Описано эмпирическое исследование по выявлению уровня сформированности психолого-педагогической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста муниципальной казенной дошкольной образовательной организации города Новосибирска «Детский сад № 54 общеразвивающего вида». Сделан вывод о существовании ряда затруднений в сформированности мотивационной и интеллектуальной готовности обучающихся к обучению в школе. Полученные результаты могут быть использованы при разработке комплекса психолого-педагогических мероприятий по формированию психологической готовности к школе.

Ключевые слова: **обучение в школе, компоненты психолого-педагогической готовности к школе, мотивационная готовность, произвольность поведения, интеллектуальная готовность, речевая готовность**

На сегодняшний день проблема готовности к обучению в школе является значимым направлением в аспекте современного образования. Это происходит потому, что изменения, происходящие в обществе, не могли не отразиться и на системе психолого-педагогических требований к подготовке выпускников дошкольных образовательных организаций к школьному обучению. В зависимости от того, как эффективно решается данная задача, будет зависеть стратегия обучения и воспитания старших дошкольников, а также формирования полноценной учебной деятельности у младших школьников.

Учитывая актуальность данной проблематики, целью исследования является выявление уровня сформированности психолого-педагогической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста.

Задачами исследования выступают следующие: рассмотрение теоретических основ данного вопроса; уточнение компонентов психолого-педагогической готовности к школе; выявление уровней сформированности психолого-педагогической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста.

В качестве научной новизны исследования уточнены компоненты психолого-педагогической готовности к школе у старших дошкольников. Теоретическая значимость исследования заключается в определении диагностических методик, позволяющих определить уровень психолого-педагогической готовности к школе у старших дошкольников. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при разработке комплекса психолого-педагогических мероприятий по формированию готовности к школе.

В трудах многих отечественных и зарубежных педагогов и психологов готовность к обучению в школе рассматривается как многокомпонентное явление. Значительный вклад в исследование данной проблемы внесла Л.И. Божович. Она отмечала, что психологическая готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности ребенка, его познавательных интересов, а также готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника [1]. В своих работах Л.И. Божович основным критерием психологической готовности к обучению в школе признает новообразование «внутренняя позиция школьника», которая показывает новое отношение ребенка к окружающему миру, проявляющееся при совмещении познавательной потребности с потребностью общения с взрослыми.

По мнению Л.С. Выготского, готовность к обучению в школе с точки зрения интеллектуального компонента выражается не только в количественном запасе представлений, но и на уровне развития познавательных процессов. Именно в дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие высших психических функций, таких как память, внимание, воображение, восприятие, мышление, а также формируются предпосылки к учебной деятельности (представления о числе, о количестве, природе и обществе). Л.С. Выготский считал, что ребенок, готовый к школе, прежде всего, должен уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира в соответствующих категориях [2].

А.В. Запорожец определят психологическую готовность к школе как целостную систему взаимосвязанных качеств личности ребенка. В качестве компонентов определялись особенности мотивации дошкольника, уровень развития познавательной и аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий [3].

Рассматривая проблему психолого-педагогической готовности к обучению в школе, Д.Б. Эльконин основной упор делает на сформированности предпосылок к учебной деятельности. По его мнению, основными предпосылками являются потребность ребенка сознательно подчинять свои действия правилу; способность ориентироваться на систему заданных требований; умение внимательно слушать взрослого и точно выполнять задания, которые предлагаются в устной форме; возможность самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [4].

Е.Е. Кравцова, обсуждая вопрос психолого-педагогической готовности к обучению в школе, ведущим компонентом определила уровень развития общения ребенка. Она выделила три сферы – отношение ребенка к самому себе, к сверстникам и взрослому [5].

Н.И. Гуткина предложила качественно иной подход к определению психологической готовности к обучению в школе и определяет ее как «необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников» [6, с. 5].

Рассмотрим подходы некоторых зарубежных психологов к определению психологической готовности детей к обучению в школе. Так, Анна Анастази пишет о том, что психологическая готовность включает в себя овладение необхо-

димыми для усвоения школьной программы поведенческими характеристиками [7]. Йозеф Шванцара характеризует готовность к школе как достижение ребенком такого уровня развития, когда дошкольник «становится способным принимать участие в школьном обучении» [8] .

Придерживаясь положений, разработанных Л.С. Выготским и его последователями, Л.И. Божович и Д.Б. Элькониным, в качестве основных компонентов психолого-педагогической готовности были выделены мотивационная готовность; произвольность поведения; интеллектуальная готовность; речевая готовность.

Для целостности интерпретации результатов охарактеризуем каждый компонент:

1) установление мотивационной готовности происходит за счет наличия познавательных мотивов учения, которые связаны с содержанием учебной деятельности, глубиной интересов знания и сформированности «внутренней позиции школьника»;

2) показателями сформированности произвольности поведения является способность ребёнка внимательно слушать и действовать по правилам, т. е. точно выполнять указания взрослого, а также умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, точно копировать его;

3) интеллектуальная готовность выражается в способности ребенка осуществлять анализ, сравнение, обобщение, устанавливать закономерность, в умении устанавливать причинно-следственные, временные связи;

4) речевая готовность выражается в сформированности звуковой стороны речи, словарного запаса, монологической речи и грамматической правильности.

Эмпирическая составляющая данной работы имела цель осуществить анализ сформированности уровня психолого-педагогической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе муниципальной казенной дошкольной образовательной организации г. Новосибирска «Детский сад № 54 общеразвивающего вида». В исследовании приняло участие 24 ребенка в возрасте 6–7 лет.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе были подобраны и реализованы диагностические методики, сообразно выделенным компонентам психолого-педагогической готовности. На втором этапе – проведен анализ и интерпретация полученных результатов.

В качестве диагностического инструментария была определена диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению Н.И. Гуткиной [9].

Для исследования мотивационной сферы были использованы методики «Сказка» и «Внутренняя позиция школьника». Для исследования произвольной сферы применялись методики «Домик» и «Да и нет». Интеллектуальная сфера определена с помощью методик «Сапожки» и «Последовательность событий». Для выявления речевой сферы использована методика «Прятки со звуками».

В первую очередь был изучен уровень сформированности мотивационной готовности. Анализ полученных данных по методике «Сказка» показывает, что познавательный мотив (желание дослушать сказку до конца) преобладает у 11 детей (46%), что соответствует высокому уровню сформированности мотивационной готовности. Не смогли определиться в своих предпочтениях 10 обучающихся (41,5%), что соответствует среднему уровню сформированности мотивационной готовности. Игровой мотив наблюдается у 3 детей (12,5%) (на поставленный вопрос они ответили, что хотят поиграть), что соответствует низкому уровню сформированности мотивационной готовности.

При исследовании мотивационной готовности по методике «Внутренняя позиция школьника», которая представляет собой экспериментальную беседу, получены следующие результаты: высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника продемонстрировали 12 дошкольника (50%) (хотят учиться, узнавать что-то новое, получать знания и умения). Средний уровень выявлен у 9 детей (37,5%) (не имеют четкого представления о школе, но уверены в необходимости школьного обучения). Низкий уровень – у 3 дошкольников (12,5%) (нет желания учиться, узнавать новое, получать знания и умения).

Анализ результатов исследования мотивационной сферы представлен в табл. 1.

Таблица 1

Анализ результатов исследования мотивационной сферы

Уровни	Количество детей		средний показатель,%
	«Внутренняя позиция школьника»	«Сказка»	
Высокий уровень	11	12	48%
Средний уровень	10	9	39,5%
Низкий уровень	3	3	12,5%

Проведя исследования по методике «Домик», которая использована для определения произвольной сферы, нами получены следующие данные: высокий уровень показали 18 человек (75%). Эти дети без ошибок копировали рисунок и при этом не испытывали трудности. Средний уровень у 6 детей (25%), которые испытывали затруднения в сенсомоторной координации и пространственном восприятии, допустили ошибки. Низкий уровень не наблюдался.

Опираясь на результаты методики «Да и нет», можно сделать следующие выводы: высокий уровень развития внимания наблюдается у 15 детей (62,5%), данные дети действовали по правилу, не использовали запрещенные слова. Средний уровень у 6 дошкольников (25%), которые пять раз использовали запрещенные слова. Низкий уровень у 3 дошкольников (12,5%), они более шести раз употребляли запрещенные слова.

Анализ результатов исследования произвольной сферы представлен в табл. 2.

Таблица 2

Анализ результатов исследования произвольной сферы

Уровни	Количество детей		средний показатель, %
	«Домик»	«Да и нет»	
Высокий уровень	18	15	68,75%
Средний уровень	6	6	25%
Низкий уровень	–	3	6,25%

При исследовании интеллектуальной готовности по методике «Сапожки» выявлены следующие показатели: высокий уровень развития интеллектуальной сферы наблюдается у 9 (37,5%) детей старшего дошкольного возраста. Дети данной группы правильно решили все задачи, смогли самостоятельно использовать правила в новых условиях. Средний уровень продемонстрировали также 9 детей (37,5%), они осознали принцип решения задач, но с трудом могли им пользоваться либо решали с опорой на зрительный образец. Низкий уровень у 6 дошкольников (25%), которые не осознали принцип решения задач, не смогли им пользоваться, старались отгадывать ответы.

Результаты по методике «Последовательность событий»: высокий уровень выполнения задания показали 12 дошкольников (50%), они правильно установили последовательность событий и составили логически связный рассказ по картинкам. Средний уровень выполнения задания выявлен у 9 детей (37,5%), которые правильно справились с заданием, однако не смогли составить полный связный рассказ по картинкам. Низкий уровень выявлен у 3 дошкольников (12,5%), они неправильно установили последовательность событий, каждая картинка была описана в отдельности.

Анализ результатов исследования интеллектуальной готовности представлен в табл. 3.

Таблица 3

Анализ результатов исследования интеллектуальной готовности

Уровни	Количество детей		средний показатель, %
	«Сапожки»	«Последовательность событий»	
Высокий уровень	9	12	43,75%
Средний уровень	9	9	37,5%
Низкий уровень	6	3	18,75%

При исследовании речевой готовности по методике «Прятки со звуками» можно сделать следующие выводы: высокий уровень развития определен у 15 детей (62,5%), которые безошибочно выполнили задания, нашли верные слова. Средний уровень наблюдается у 6 (25%) дошкольников, они допустили единичные ошибку, но самостоятельно ее исправили. Низкий уровень у 3 (12,5%) детей. Данные дети считали, что искомый звук во всех словах есть или, наоборот, нигде нет разыскиваемого звука. Анализ результатов исследования речевой готовности представлен в табл. 4.

Таблица 4

Анализ результатов исследования речевой готовности

Уровни	Количество детей	%
Высокий уровень	15	62,5%
Средний уровень	6	25%
Низкий уровень	3	12,5%

Таким образом, анализ основных компонентов психолого-педагогической готовности старших дошкольников в ДОО № 54 г. Новосибирска позволяет утверждать, что необходима разработка и реализация плана психолого-коррекционных мероприятий по формированию мотивационной, интеллектуальной и речевой готовности, произвольности поведения (рис. 1). При разработке данного плана необходимо учесть результаты эмпирического исследования: в большей степени уделить внимание мотивационной и интеллектуальной готовности. Реализация мероприятий позволит значительно повысить общую готовность старших дошкольников к обучению в школе и может быть использована (с определенной степенью адаптации) в других дошкольных образовательных организациях.

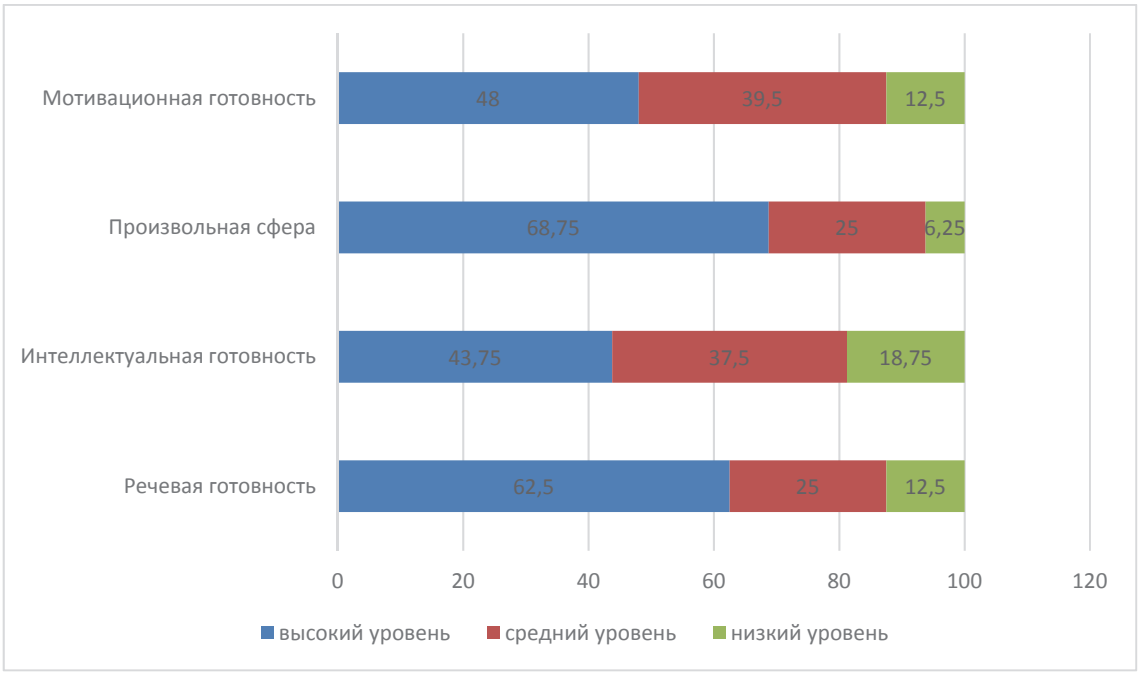


Рис. 1. Анализ психолого-педагогической готовности старших дошкольников к обучению в школе

Библиографический список

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2018; Ч. 3, Глава 1: 207–247.
2. Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург: Союз, 2006; Глава 3: 197– 212.
3. Запорожец А.В. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1986; Глава 3: 223–276.
4. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Владос, 1999; Глава 6: 317–337.
5. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. *Психология и педагогика обучения дошкольников*. Москва: Мозаика-Синтез, 2013; Ч. 1, Глава 1: 7–35.
6. Гуткина Н.И. *Психологическая готовность к школе*. Санкт-Петербург: Питер, 2007; Глава 1: 2–20.
7. Анастази А., Урбина С. *Психологическое тестирование*. Санкт-Петербург: Питер, 2001; Ч. 3, Глава 10: 324–348.
8. Омельченко Е.М. Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2009; № 2 (2): 68–76.
9. Гуткина Н.И. *Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению*. Москва: МГППУ, 2002: 7–36.

References

1. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Piter, 2018; Ch. 3, Glava 1: 207-247.
2. Vygotskij L.S. *Voprosy detskoj psihologii*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2006; Glava 3: 197- 212.
3. Zaporozhec A.V. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1986; Glava 3: 223-276.
4. `El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: Vlados, 1999; Glava 6: 317-337.
5. Kravcov G.G., Kravcova E.E. *Psihologiya i pedagogika obucheniya doshkol'nikov*. Moskva: Mozaika-Sintez, 2013; Ch. 1, Glava 1: 7-35.
6. Gutkina N.I. *Psihologicheskaya gotovnost' k shkole*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007; Glava 1: 2-20.
7. Anastazi A., Urbina S. *Psihologicheskoe testirovanie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001; Ch. 3, Glava 10: 324-348.
8. Omel'chenko E.M. Sovremennye podhody k izucheniyu problemy gotovnosti k shkol'nomu obucheniyu detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2009; № 2 (2): 68-76.
9. Gutkina N.I. *Diagnosticheskaya programma po opredeleniyu psihologicheskoj gotovnosti detej 6-7 let k shkol'nomu obucheniyu*. Moskva: MGPPU, 2002: 7-36.

Статья поступила в редакцию 22.05.23

УДК 376.433 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-277-279

Abramova N.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: Natalya.abramoff@mail.ru*
Sofronova S.M., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sargy4ok99@yandex.ru*

THE ROLE OF THE SPEECH THERAPIST IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH OVS IN THE SYSTEM OF COMPREHENSIVE SUPPORT. The article emphasizes the importance of the early age in the development of children with disabilities. It is noted that at this age there is a high rate of maturation of all psychophysical functions, and great importance is given to corrective and pedagogical work with young children with disabilities. Methods for identifying the level of speech development of young children with disabilities have been selected. In the course of the research the systematic work of the speech therapist with the specialists of the early intervention service in the field of speech development of young children with disabilities is organized, the main directions of the specialists of the early intervention service in the field of speech development are described. The analysis of the results of the study reveals the lag in terms of speech formation, the low speech activity, disorders of sound production, the low level of speech understanding, the limited volume of vocabulary, the lack or complete absence of verbal means of communication in young children with disabilities, and also the lack of interest in the surrounding and emotional communication with adults.

Key words: **early childhood, young children with disabilities, speech development, speech therapist, comprehensive support, early intervention services**

Н.А. Абрамова, *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: natalya.abramoff@mail.ru*
С.М. Софронова, *магистрант, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: sargy4ok99@yandex.ru*

РОЛЬ ЛОГОПЕДА В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В статье подчеркнута важность раннего возраста в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отмечается, что в этом возрасте наблюдается высокий темп созревания всех психофизических функций, при этом большое значение отводится коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста с ОВЗ. Подобрана методика для выявления уровня речевого развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. В ходе исследования организована системная работа логопеда со специалистами службы ранней помощи в области речевого развития такой категории детей, описаны основные направления работы специалистов службы ранней помощи в области речевого развития. Анализ результатов исследования выявил отставание в сроках становления речи, низкую речевую активность, нарушения звукопроизношения, низкий уровень понимания речи, ограниченный объём словарного запаса, недостаток или полное отсутствие вербальных средств общения у детей раннего возраста с ОВЗ, а также отсутствие интереса к окружающему и эмоциональному общению с взрослыми.

Ключевые слова: **ранний возраст, дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), речевое развитие, логопед, комплексное сопровождение, служба ранней помощи**

В последние годы отмечается значительное увеличение количества детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Своевременное выявление различных отклонений в психофизическом развитии детей раннего возраста обеспечивает создание условий для социализации, равных возможностей для лиц с ОВЗ.

Любое вовремя выявленное отклонение в психофизическом развитии детей раннего возраста требует создания условий для их разрешения, дальнейшей социализации детей и обеспечения равных возможностей для их развития.

Целью исследования явилось описание коррекционно-логопедической работы в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в службе ранней помощи. Задачи исследования: выявление уровня речевого развития детей раннего возраста с ОВЗ; обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности разработанной коррекционно-логопедической работы в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ. Методы исследования включают анализ источников, сравнение, педагогический эксперимент, обобщение. Научная новизна исследования состоит в том, что описана система коррекционно-педагогической работы логопеда в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в службе ранней помощи и доказана ее эффективность. Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в обосновании комплексного сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и роли логопеда в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ.

Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. отмечают, что «ранний возраст является сензитивным, пластичным для качественных преобразований. Наблюдается высокий темп созревания психофизических функций. Это период активного исследования различных свойств предметов: формы, величины, множественных причинно-следственных связей, характера движений и соотношений, период для усвоения речи, развития слухового восприятия, ориентировки в окружающем мире, становления связной речи, накопления лексики. Ребенок рождается с предпосылками базовых возможностей развития, но с некими границами и исключительной зависимостью от взрослого» [1]. Они также считают, что благополучное развитие ребенка зависит от созданной благоприятной среды. Авторы утверждают, что для благополучного речевого развития ребенка необходимо создать условия, в которых будет организовано общение детей раннего возраста с ОВЗ и их родителей, а также взаимодействие родителей со специалистами службы ранней помощи.

В информационно-методических материалах по ранней помощи семьям детей с ОВЗ служба ранней помощи определена как «организованная психолого-педагогическая и социальная служба поддержки семьи, оказывающая комплексную помощь детям младенческого и раннего возраста с выявленными нарушениями развития и их семьям, имеющим ребенка от двух месяцев до четырех лет с выявленными нарушениями развития или риском нарушения, не посещающих государственные учреждения» [2].

Разенкова Ю.А. отмечает, что «службы ранней помощи являются центрами комплексного сопровождения индивидуального развития детей. Здесь работают специалисты разного профиля – учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, педагоги, которые объединяются для направления своих усилий с целью оказания помощи каждому ребенку с трудностями взросления, коммуникации, адаптации в современных условиях обучения и воспитания. А также для полноценного речевого развития детей раннего возраста с ОВЗ требуется выявить педагогические условия комплексного психолого-педагогического сопровождения детей, включающие в себя познавательное развитие ребенка, сенсорное, формирование импрессивного и экспрессивного словаря, артикуляционной моторики, наглядно-действенного мышления» [3].

Разенкова Ю.А описывает работу специалистов службы ранней помощи (СРП) следующим образом: «педагог-психолог оценивает особенности социально-эмоционального, когнитивного развития и взаимодействие между ребенком и родителями. Учитель-дефектолог, учитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог оценивают особенности развития, функциональные возможности ребенка, работают с семьей, участвуют в первичном приеме или работе медико-психолого-педагогического консилиума, составляют индивидуальную программу развития ребенка, проводят индивидуальные и групповые занятия для детей. Музыкальный руководитель проводит коррекционные индивидуальные и групповые занятия с детьми, подготавливает и проводит праздники, взаимодействует с родителями по вопросам использования музыкальных средств в воспитании ребенка. Педагог дополнительного образования организует и руководит досуговой деятельностью детей и родителей, ведет кружки или занятия по творческим видам деятельности. Врач-невропатолог проводит обследование состояния нервно-психического статуса детей, при необходимости назначает лечение, отслеживает изменения в состоянии здоровья детей в процессе коррекционно-педагогического воздействия. Врачи узкого профиля проводят медицинское обследование, лечение и контроль за состоянием здоровья ребенка в рамках своих компетенций» [3].

Психолого-педагогическое сопровождение в СРП предполагает комплексный подход в работе специалистов. Подласый И.П. отмечает, что «комплексность означает единство целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия. Комплексность предполагает создание на межведомственном уровне единой программы сопровождения как целостного медико-психолого-педагогического явления как для муниципальных образований, так и для отдельных образовательных учреждений» [4].

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с ОВЗ осуществлялась на базе МБДОУ Д/с № 1 «Звездочка» городского округа «город Якутск». Деятельность была направлена на выявление проблем детей раннего возраста с ОВЗ, формирование их речевого развития, а также сопровождение и поддержку их семей. В эксперименте приняли участие 12 детей со статусом ОВЗ: по 6 детей в обеих группах. В экспериментальной группе приняли участие 3 детей с задержкой психомоторного и речевого развития, 2 – с детским церебральным параличом, 1 ребёнок – с задержкой речевого развития. В контрольной группе приняли участие 2 детей с задержкой психомоторного и речевого развития, 3 – с задержкой речевого развития и 1 ребёнок – с детским церебральным параличом.

Нами была использована методика по выявлению уровня развития речи детей раннего возраста Мастюковой Е.М. и Московкиной А.Г., состоящая из 4 блоков, направленных на обследование уровня восприятия и понимания речи взрослого; обследование объема пассивного и активного словарного запаса; произносительной стороны речи; грамматического строя речи [5].

По данным результатов исследования мы выявили, что в экспериментальной группе уровень развития речи у двоих детей (33%) находится на низком уровне, а у остальных четырёх детей (67%) – на уровне ниже среднего. В контрольной группе мы видим, что развитие речи у одного ребёнка на среднем уровне (17%), у троих детей (50%) находится на уровне ниже среднего, а у остальных двоих детей (33%) – на низком уровне. Высокий и выше среднего уровни развития речи ни у кого из детей обеих групп не зафиксированы. В ходе исследования дети с трудом вступали в эмоциональный контакт. У детей раннего возраста с ОВЗ наблюдался низкий уровень понимания речи: дети либо совсем не понимали обращённую речь, либо понимали с трудом. У них обнаружилась низкая речевая активность – они с трудом входили в диалог с другими людьми. При обследовании уровня восприятия и понимания речи взрослого большинство детей встречали трудности в задании, где взрослый предлагал произвести с предметом определённые действия: им было трудно понять словесную инструкцию. Использовались аморфные слова и жесты, односложные ответы «да», «нет». При обследовании объёма пассивного и активного словарного запаса мы пришли к заключению, что у детей раннего возраста с ОВЗ выявлен бедный словарный запас: они не справились с заданием, где надо было назвать предмет по его описанию. В речи присутствовали в основном существительные и глаголы. В ходе обследования мы отмечаем, что у детей раннего возраста с ОВЗ не сформирован фонематический слух: они затруднялись при выполнении задания на понимание сходных по звучанию слов. Дети отвлекались, недостаточно прислушивались к инструкции.

Организация опытно-экспериментальной работы предполагала взаимодействие всех специалистов службы ранней помощи. В начале эксперимента

нами был организовал мини-консилиум, на котором мы обсудили результаты проведенного обследования. На основе анализа результатов исследования мы разработали программу взаимодействия логопеда и специалистов СРП в области речевого развития детей раннего возраста с ОВЗ. Для специалистов службы ранней помощи, работающих с детьми с ОВЗ, мы предложили анкету, состоящую из 20 вопросов, направленных на выявление уровня педагогической компетентности в области речевого развития детей с ОВЗ. На основании анализа результатов анкетирования учитель-логопед дал рекомендации каждому специалисту по направлениям работы в области речевого развития. Далее специалисты совместно с логопедом разработали план коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ОВЗ в области речевого развития. В плане предусматривалось включение в игровые сеансы различных игр, упражнений, заданий по речевому развитию, а также видеосъёмка занятия с целью дальнейшего анализа на мини-консилиуме.

Например, нами было предложено музыкальному руководителю использовать на своих занятиях элементы логоритмики; инструктору АФК, ЛФК – проводить комплекс упражнений для развития функции внешнего дыхания и нервно-мышечного аппарата; социальному педагогу – организовывать досуговую деятельность воспитанников в виде игр и упражнений для развития речи; медицинскому работнику – проводить оздоровительно-профилактические и закаливающие мероприятия; учителю-дефектологу на своих занятиях включать игры и упражнения для развития речи; педагогу-психологу использовать приёмы для развития выразительности речи, развитие мимики.

Учителем-логопедом параллельно проводились занятия с детьми раннего возраста с ОВЗ по развитию звукопроизношения; обогащению объема пассивного и активного словарного запаса; формированию грамматического строя речи. Периодичность игровых сеансов следующая: подгрупповые сеансы проводились 2 раза в неделю, индивидуальные – 1 раз в неделю. Количество сеансов – 22 (11 подгрупповых и 11 индивидуальных). Продолжительность сеансов – 1 (8–10 минут).

Кроме этого, была организована работа с родителями через организацию различных форм очных и дистанционных консультативных мероприятий с целью повышения их мотивации и активному включению в коррекционно-развивающий процесс. На протяжении четырёх месяцев организовывались собрания, на которых родители совместно со специалистами анализировали результаты проведённой работы, им давались рекомендации, был организован обмен мнениями, обсуждение видеофрагментов проведённых сеансов. По истечении пяти месяцев мы провели контрольное обследование уровня развития речи детей раннего возраста по уже использованной методике Мастюковой Е.М. и Московкиной А.Г.

По данным результатов исследования мы выявили, что в экспериментальной группе уровень развития речи у двоих детей (33%) находятся на уровне ниже среднего, а у остальных четырёх детей (67%) выявлен средний уровень. В контрольной группе мы видим, что уровень развития речи у троих детей (50%) находится на среднем уровне, у троих детей (50%) находится на уровне ниже среднего. Высокий и выше среднего уровни развития речи ни у кого из детей обеих групп не зафиксированы.

По результатам контрольного этапа обнаружена положительная динамика в развитии всех компонентов речи детей раннего возраста с ОВЗ, это подтверждает результативность системы комплексной коррекционно-педагогической работы в данном направлении. На заключительном этапе эксперимента мы провели мини-консилиум, где специалистами СРП были проанализированы результаты, состоялся обмен мнениями о проделанной работе, отмечены успехи, трудности и проблемы и намечены направления дальнейшей коррекционной работы специалистов в области речевого развития детей раннего возраста с ОВЗ.

Таким образом, после проведённой опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что результаты исследования показали положительную динамику в уровне речевого развития детей раннего возраста с ОВЗ и уровне развития педагогической компетентности специалистов в области речевого развития. Предложенная нами система работы подтверждает свою эффективность и требует дальнейшей реализации.

Библиографический список

1. Печора К.Л. *Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях*. Москва: Просвещение, 1986.
2. Разенкова Ю.А. *Информационно-методические материалы по ранней помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья*. Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2016.
3. Разенкова Ю.А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медикосоциальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возраста. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010; № 2 (35-44).
4. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*. Москва: Издательство «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2006.
5. Мастюкова Е.М. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. Москва, 2003.

References

1. Pechora K.L. *Deti rannego vozrasta v doshkol'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
2. Razenkova Yu.A. *Informacionno-metodicheskie materialy po rannej pomoschi sem'yam detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*. Moskva: FGBNU «IKP RAO», 2016.
3. Razenkova Yu.A. Sluzhba rannej pomoschi kak forma okazaniya psihologo-pedagogicheskoj i medikosocial'noj pomoschi sem'yam s problemnymi det'mi mladencheskogo i rannego vozrasta. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2010; № 2 (35-44).
4. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*. Moskva: Izdatel'stvo «VLADOS-PRESS», 2006.
5. Mastyukova E.M. *Semejnoe vospitanie detej s otkloneniyami v razvitii*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 26.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-279-283

***Usynina N.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Director of the Institute of Pedagogics, Psychology and Physical Education, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: kgu_pf@mail.ru*

***Alekseeva Yu.V.**, MA student (Management in Education), Institute of Pedagogics, Psychology and Physical Culture, Kurgan State University; teacher-organizer, MBOU "Secondary School No. 26" (Kurgan, Russia), E-mail: alekseevayuliya26@mail.ru*

***Khomutnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Teaching Humanitarian Disciplines, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*

FEATURES OF MODERN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND EDUCATIONAL WORK IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION (BASED ON THE MATERIAL OF MBOU "SECONDARY SCHOOL NO. 26" OF KURGAN). The article reveals features of organization of modern extracurricular activities and educational work in conditions of a general education institution, provides an analysis of the organization of such work with regard to MBOU "Secondary school No. 26" in Kurgan. The article presents some research data of teachers on the new forms and methods of extracurricular activities, directions of educational work, provides information on their effectiveness, compliance with the requirements of the Federal State Educational Standard, changes in the socio-cultural sphere. The article provides an analysis of the state of extracurricular activities and educational work in the MBOU "Secondary school No. 26" of Kurgan, highlights strengths and weaknesses in the organization of pedagogical activity in these areas, provides recommendations for improving extracurricular activities and educational work for this educational institution.

Key words: **education, extracurricular activities, educational work, individual educational route, civic identity**

***Н.Ф. Усынина**, канд. пед. наук, доц., директор института педагогики, психологии и физической культуры ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, E-mail: kgu_pf@mail.ru*

***Ю.В. Алексеева**, магистрант, ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», педагог-организатор МБОУ «СОШ № 26» г. Кургана, г. Курган, E-mail: alekseevayuliya26@mail.ru*

***Е.А. Хомутникова**, канд. филол. наук, доц., ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ МБОУ «СОШ № 26» Г. КУРГАНА)

В статье раскрываются особенности организации современной внеурочной деятельности и воспитательной работы в условиях общеобразовательного учреждения, приводится анализ организации подобной работы на примере МБОУ «СОШ № 26» г. Кургана. В статье представлены данные исследований педагогов о разработанных ими новых формах и методах осуществления внеурочной деятельности, направлениях реализации воспитательной работы школ, приводятся сведения об их апробации и эффективности, соответствии новаций требованиям федерального государственного образовательного стандарта, изменениям в социально-культурной сфере. В статье приведен анализ состояния внеурочной деятельности и воспитательной работы в МБОУ «СОШ № 26» г. Кургана, выделены сильные и слабые стороны в организации педагогической деятельности в указанных направлениях, представлены рекомендации по совершенствованию внеурочной деятельности и воспитательной работы для данной школы.

Ключевые слова: **воспитание, внеурочная деятельность, воспитательная работа, индивидуальный образовательный маршрут, гражданская идентичность**

Академические знания находятся в центре внимания общеобразовательных учреждений. Но для многих учеников участие в мероприятиях вне класса – это то, что им нравится больше всего.

Занятия спортом, клубы и другие внеурочные мероприятия имеют преимущества, выходящие за рамки удовольствия, которое они доставляют. Эти занятия помогают обучающимся развиваться личностно, социально и интеллектуально. Они могут даже помочь школьникам достичь своих академических и профессиональных целей.

В современной школе организуются с обучающимися различные виды и формы педагогической и воспитательной деятельности. Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) закреплены базовые нормативные требования к самой системе – как урочной, так и внеурочной – и внешкольной деятельности. В ФГОС понимается под внеурочной деятельностью такая образовательная деятельность, которая реализуется в формах, отличающихся от классно-урочной формы. Помимо этого такая деятельность направляется педагогами на достижение метапредметных и предметных, а также личностных результатов в обучении и воспитании.

В целом внеурочная деятельность представляет собой такую образовательную активность, которая находится вне рамок урока или учебного занятия и проходит также и вне класса, но в своем содержании обращается к массиву материала, который заложен основной образовательной программой.

Актуальность обусловлена тем, что в наше время внеурочная деятельность во всем массиве школ России осуществляется в рамках следующих базовых направлений, исходя из структуры личности и ее генезиса: духовно-этическое, общеинтеллектуальное, оздоровительно-спортивное, социальное, общекультурное. Все эти направления реализуются на базе конкретной программы в соответствии с требованиями, выдвинутыми ФГОС.

Воспитательной школьной системой охвачен весь педагогический процесс, ею интегрируются учебные занятия, внеурочная жизнь школьников, общение, влияние на становление личности различных сред: природной, социальной и предметно-эстетической.

С октября 2015 года существовало общественно-государственная организация детей и юношества «Российское движение школьников», а с 2022 года начало работу РДДМ «Движение первых». Работа данных организаций нацелена на повышение уровня патриотического воспитания, формирование у школьников уважительного отношения к миру и личной ответственности.

После введения в силу Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» встает вопрос о создании единой системы организации воспитания в образовательных организациях различного типа, а именно:

– расширено само понятие «воспитание»;

– всем образовательным организациям различных уровней предписывается максимальное обеспечение по решению задач воспитания (в учебных программах, программах деятельности вне уроков, дополнительном образовании, других формах воспитательной работы вплоть до создания развивающей среды для воспитания).

Новые цели воспитания направляются на приобщение детей и юношества к национальным базовым ценностям с учетом современных условий в экономике и обществе, социальных вызовов, целей и задач трансформации общественного устройства. Главным ориентиром воспитания становится национальный идеал воспитания в России.

Цель исследования – изучить особенности современной внеурочной деятельности и воспитательной работы в общеобразовательном учреждении.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные научные публикации по проблемам внеурочной деятельности и воспитательной работы в общеобразовательном учреждении.
2. Рассмотреть специфику внеурочной деятельности и воспитательной работы МБОУ «СОШ № 26» г. Кургана.
3. Дать рекомендации по совершенствованию внеурочной деятельности и воспитательной работы в МБОУ «СОШ № 26» г. Кургана.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем систематизированы актуальные подходы к организации внеурочной работы и воспитания в общеобразовательных учреждениях, отраженные в современных публикациях педагогов-новаторов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные в нем новые подходы к решению задач внеурочной работы и воспитанию обучающихся могут быть применены в практике деятельности общеобразовательных учреждений на различных уровнях.

Следует отметить, что для воспитательной работы главной целью в школе является создание таких условий для обучающихся, которые стимулировали бы у них активную жизнедеятельность, гражданское самосознание и самореализацию в обществе, максимальное удовлетворение потребностей детей и подростков в их культурном, интеллектуальном и этическом развитии. Требованием нашего времени является организация педагогических действий, направленных на всестороннее развитие детей и подростков. Это требование возводится в дидактический принцип (базовое из правил) всего процесса обучения, который подразумевает разностороннее влияние на детей и подростков через обучение, воспитание и развитие. Реальность же такова, что организация школьной программы в урочной форме в недостаточной степени раскрывает потенциал личности обучающегося и, скорее, направлена на получение им конкретного объема в знаниях. В этой связи возрастает роль и значение внеурочной воспитательной работы в условиях школы, которая не просто насыщает обучающегося информацией, знаниевой парадигмой, но и стимулирует различные стороны его личности для развития, саморазвития путем определенных педагогических действий и влияний.

По мнению В.М. Абжалимовой и Р.Х. Шереметова, все внеурочные мероприятия в условиях общеобразовательной школы можно разделить на несколько видов, исходя из задач и целей их проведения (рис. 1) [1].



Рис. 1. Задачи и цели внеурочной воспитательной работы в школе [1]

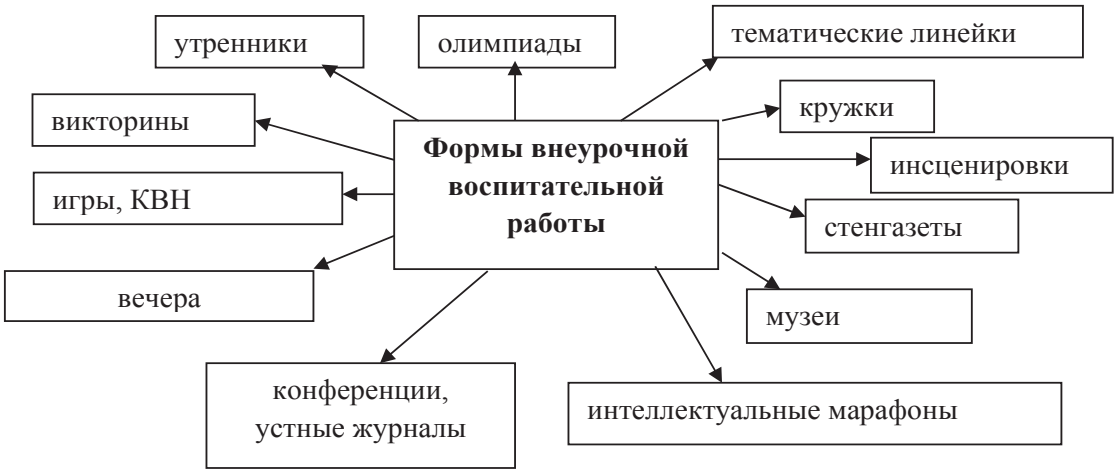


Рис. 2. Формы внеурочной воспитательной работы в школе [1]

Цели и задачи внеурочной воспитательной работы в школе позволили В.М. Абжалимовой и Р.Х. Шереметову выделить и затем классифицировать актуальные формы внеурочной воспитательной работы, регламентированные нормами ФГОС (рис. 2).

Среди существующего многообразия форм воспитательной работы (внеурочной и внешкольной) наиболее часто в практике присутствуют кружки (где обучающиеся получают дополнительный пул знаний по выбранному ими предмету, формируя тем самым у себя как соответствующие умения, так и навыки), всевозможные клубы по интересам (с работой при них органов самоуправления, при наличии собственной символики и атрибутов), коллективная творческая деятельность в виде студий, лабораторий, мастерских, различных школ (позволяющих выявить и обозначить раннюю креативную направленность, развивать способности обучающихся).

В новых условиях цели и задачи воспитательной работы и внеурочной деятельности преломляются на практике различным образом.

Прежде всего, повышается роль вовлечения родителей в воспитательные процессы образовательного учреждения. Об этом пишет Т.К. Осекова в своем исследовании проблем взаимодействия педагогов и родителей на ниве учебно-воспитательной деятельности в условиях школы [2].

Т.К. Осекова справедливо замечает, что у родителей остается все меньше времени, чтобы разделить его со своими детьми, и все выше приоритет заработка, обеспечения детей едой и одеждой. Но эта тенденция пагубна для роста личности ребенка.

В своем исследовании Т.К. Осекова приводит опыт «Школы матерей», открывшейся при экспериментальной гимназии для родителей. В ходе участия родителей в программе, реализуемой в объеме 60 часов, ими было получено целостное представление о воспитании. Учитель начальной школы может предоставить родителям собственные знания в целях повышения у них педагогической грамотности.

Сотрудничество между учителями и родителями организуется задолго до начала учебных занятий. Учитель, по мнению Т.К. Осековой, подводит родителя к тому, чтобы тот всегда мог прийти в школу добровольно, узнать о ходе обучения ребенка, это обеспечивает бесперебойность связи между учителем и родителями.

Помимо традиционных форм в работе с родителями (собрания, лекции, конференции, открытые уроки, родительская школа, дни открытых дверей, мастер-классы и др.), целесообразно, как считает Т.К. Осекова, проводить и нетрадиционные: дискуссии на определенную тему, психотренинги, дебаты, консультации, тренинги, анализ педагогических практик, игры, мобильное общение, онлайн-обучение, родительский клуб и др. Успехи в обучении возможны только при условии организации тесной связи и постоянной коммуникации между учителем, родителями и детьми, на основе взаимопонимания [2].

В то же время представляется необходимым развивать индивидуальные особенности, помогать реализоваться персональным личностным потребностям обучающихся во внеурочной деятельности и в ходе воспитательной работы.

Еще одна цель организации внеклассных занятий заключается в дополнении обязательных и факультативных курсов обучения в школе. Эта миссия дополняет учебную программу опытом, который невозможен в обычных аудиториях школы. Таким образом, такие мероприятия, как студии, танцы, школьный совет, шахматы, стенгазеты и спортивные секции, расширяют возможности для общего процесса обучения, а также являют собой полезные занятия в свободное для детей и подростков время. Эти не связанные с предметом занятия дополняют и обогащают даже самые инновационные программы обязательных и факультативных курсов.

Важной целью всего процесса обучения является интеграция знаний. Бесспорно то, что внеклассные занятия носят интегративный характер, поскольку они связывают воедино многие области знаний и опыт. Они не содержат абстрактных и изолированных фрагментов обучения, а, скорее, синтезируют многие аспекты реальных жизненных ситуаций.

Программа внеклассных мероприятий еще и потому эффективна, что она особым образом решает задачи современной социокультурной жизни. Реальная жизнь в окружающем мире серьезно ограничена рамками официальной классной комнаты. Насыщенная программа внеурочных мероприятий может устранить разнообразные барьеры и обеспечить индивидуальное и групповое взаимодействие в естественной среде.

Программа внеурочной деятельности предлагает обучающимся возможность участвовать в управлении через школьный совет, консультативные группы преподавателей и организованные совместно мероприятия. Школьный совет по самоуправлению предоставляет возможности для получения административного опыта посредством планирования, организации, инициирования и контроля многих аспектов школьной жизни.

С помощью консультативных групп учителей создается консультативное подразделение – источник, из которого вытекает совместная деятельность, где, благодаря руководству, устанавливаются надлежащие отношения между учителем и учениками, в некотором роде аналогичные семье, команде или отделу в организации. Благодаря клубам, очным видам спорта, которые являются частью предметных дисциплин, обучающиеся развивают командную работу и сотрудничество – идеалы конкурентоспособности в демократическом обществе.

В этой связи представляет интерес опыт Г.С. Николаенко о продвижении индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), которые представляют собой создание таких педагогических ситуаций, которые предусматривают совместное с обучающимися планирование программы их внеурочной деятельности [3].

В свою очередь, ИОМ представляет собой персональный путь развития и реализации личностного потенциала (интеллект, эмоции и воля, творчество, деятельность, этика) обучающегося в соответствии с его личностными предпочтениями и потребностями.

Разработка ИОМ основывается на принципах свободы в выборе, саморазвитии, сотрудничестве и организации поддержки педагога. Событийная карта возможностей школьного пространства воспитания становится полем для построения ИОМ, указанное пространство предстает вариативной системой векторов ИОМ внеучебной деятельности, которые обладают необходимыми возможностями и условиями для индивидуального выбора обучающимся своего персонально-событийного пути. А карта возможностей включает в себя комплекс устойчивых объединений и кружков для учеников школы.

По опыту Г.С. Николаенко, воспитательная работа по ИОМ с обучающимися приводит к таким результатам, согласно которым наблюдается форсированность в формировании духовно-нравственных основ личности, развитие творческой индивидуальности, рост уровня воспитанности (даже в подростковом возрасте!). Таким образом, методика ИОМ может быть использована для решения широкого круга школьных воспитательных задач [3].

Особо растет в наши дни значение гражданского воспитания детей. Не секрет, что сегодня очень многие из обучающихся имеют неявные ориентиры в сфере этики, что проявляется в искажении представлений о том, что есть добро и зло, что есть справедливость, что означает быть гражданином. По мнению Д.О. Чукариной, формирование гражданских основ личности, идентичности обучающихся следует воспитывать еще в начальной школе по нескольким направлениям: духовно-нравственному, политико-правовому (изучение законов, знакомство с личностями политиков, информирование о важных событиях страны), историческому (история и культура нашего государства), патриотическому, трудовому (участие в общественных делах), экологическому. С этой целью необходимо подключать во внеурочной воспитательной деятельности содержание различных предметов, прежде всего, русского языка, литературы [4].

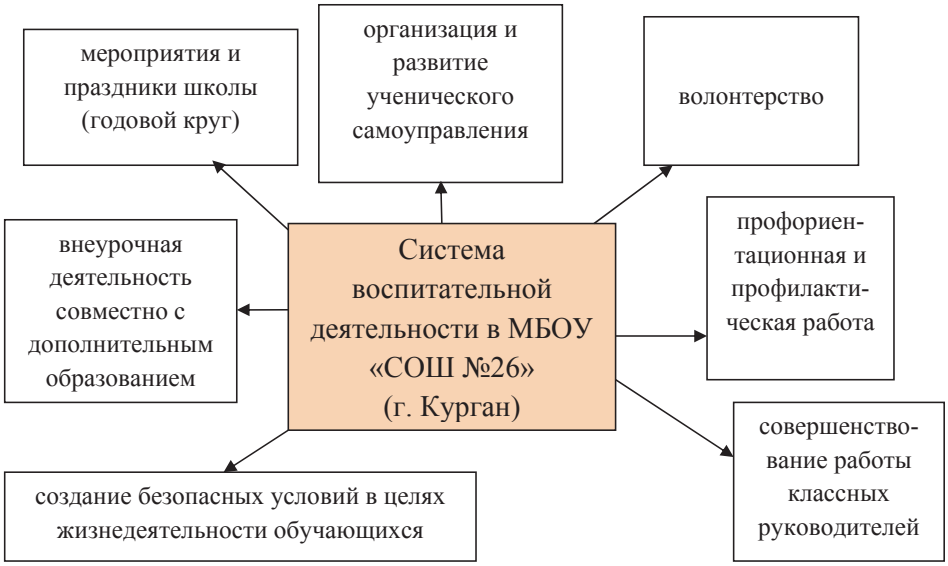


Рис. 3. Система воспитательной деятельности в МБОУ «СОШ № 26» г. Кургана

Процесс формирования у обучающихся гражданской идентичности проводится в таких формах, как рассказы, беседы, круглые столы, праздники, проекты, конкурсы, экскурсии. Как считает Д.О. Чукарина, воспитательная работа должна проводиться не единичным образом, но системно, планомерно и постоянно. Наилучшим образом формирования гражданской идентичности у детей является создание для воспитательной работы плана, в который входили бы все формы мероприятий, а помимо них и дополнительные факультативы, кружки [4].

Д.О. Чукариной вторит Т.А. Евсеева, которая считает, что школа может использовать в достижении целей воспитания гражданственности у обучающихся их общественную деятельность, вовлекая детей и подростков в системные школьные объединения учащихся (ШОК), поддерживая волонтерские движения, тем самым создавая на практике условия для роста готовности и умений у обучающихся защищать как свои права, так и права других людей [5].

Таким образом, перед организацией внеурочной деятельности и воспитания школьников ставятся всё новые и интересные задачи, исходя из социокультурных условий становления личности детей и подростков.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Кургана «Средняя общеобразовательная школа № 26» открыто в 1983 году. Его учредителем является муниципальное образование «город Курган» в лице администрации города Кургана. В соответствии с лицензией МБОУ «СОШ № 26» осуществляет образовательную деятельность по общеобразовательным программам начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования с нормативными сроками освоения 4 года, 5 лет и 2 года. В учебном плане школы соблюдается перечень учебных предметов, минимум часов на их изучение, определяемых федеральным базисным учебным планом. Федеральный компонент реализуется полностью. Объем часов, определенных на изучение предметов рабочими программами, соответствует учебному плану школы. При формировании учебного плана весьма широко и обзорно реализуются интересы, разноплановые запросы обучающихся, а также и их родителей (или же законных представителей). Вариативная часть составляемого учебного плана (школьный компонент) включает индивидуально-групповые занятия, курсы по выбору, элективные курсы.

Воспитательная деятельность в МБОУ «СОШ № 26» включает следующее (рис. 3).

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательной работе в школе, а воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс.

Внеклассные занятия в школе являются неотъемлемой частью всего образовательного процесса, обеспечивая реализацию индивидуальных потребностей учащихся и возможность выбора широкого спектра мероприятий, направленных на их наиболее полное развитие. Каждый вид внеклассной деятельности – творческая, познавательная, спортивная, трудовая, игровая – обогащает опыт повседневного коллективного взаимодействия школьников в определенных аспектах, что в целом оказывает значительный образовательный, равно как и воспитательный, эффект.

Время, отведенное на внеклассные занятия, используется по желанию ребят и их родителей (законных представителей) и для обычных образовательных мероприятий, таких как посещение клубов, секций, экскурсий, праздников и учреждений культуры.

В соответствии с целью и задачами внеурочной деятельности в школе и на основании социального заказа родителей в МБОУ «СОШ № 26» определена и реализуется оптимизационная модель внеурочной деятельности на основе оптимизации всех внутренних ресурсов образовательного учреждения.

Преимущества данной модели – в минимизации финансовых расходов на внеурочную деятельность, создании единого образовательного и методического пространства в школе. Оптимизационная модель предполагает, что в реализации программы принимают участие все педагоги школы (учителя, педагоги-организаторы, социальный педагог, педагоги-психологи и др.).

Внеурочная деятельность в МБОУ «СОШ № 26» организована по 5 направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общекультурное, общеинтеллектуальное, в таких формах, как экскурсии, кружки, спортивные секции, акции, социальные проекты, профориентационные встречи, беседы, уроки мужества и т. д.

Система дополнительного образования в МБОУ «СОШ № 26» представлена 11 кружками и 5 спортивными секциями (табл. 1).

Дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени.

Таблица 1

Система дополнительного образования в МБОУ «СОШ № 26»

Наименование творческого объединения, спортивной секции	Количество часов	Количество учащихся	Классы
«Народная песня в современной и эстрадной обработке»	3	28	5, 9, 10
«Творческая мастерская»	2	25	5 «Д», 7 «Г», 5 «Б»
Клуб «Феникс»	4	50	8 «А», 8 «В»
«Театральный»	4	38	10 «Б»
«Национальные спортивные игры»	1	25	1 «З»
«Художественная роспись»	2	16	3 «И», 4 «Ж», 2 «Ж»
«Школа Лидера»	2	16	5, 6, 7, 8, 9, 10
«Бисероплетение	2	21	3 «Ж»
«Валеология»	2	24	1 «З»
«Мини-футбол»	3	16	7 «Д»
«Спортивные игры»	2	20	5, 6
«Юный краевед»	2	20	8
Спортивный клуб «Стимул»	4	40	5, 6
«Шахматы»	3	25	3 «И», 4 «Ж»
«Юные инспектора движения»	2	24	5 «Д»
«Фантазия»	3	55	3

Помимо этого, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 26» города Кургана имеет статус муниципальных инновационных (внедренческих) площадок по темам:

1) «Клуб семейного чтения как эффективная форма сотрудничества педагогов, родителей и детской библиотеки по повышению читательских компетенций обучающихся»;

2) «Возможности театральной педагогики в образовательном пространстве».

В МБОУ «СОШ № 26» ведётся сотрудничество с детским (подростковым) центром «Мостовик». Педагоги дополнительного образования проводят занятия в творческих объединениях и спортивных секциях на базе школы (табл. 2).

Таблица 2

Творческие объединения, спортивные секции, преподаваемые на базе МБОУ «СОШ № 26» иными организациями

Наименование творческого объединения, спортивной секции	Количество часов	Количество учащихся	Классы
«Футбол»	4	15	1, 2
«Театральные ступеньки»	6	15	7, 8
«Хрустальные нотки»	12	12	
«Вокал»	6	30	1, 2
«Хрустальные нотки»	14	6	Дети ОВЗ, индивидуальные занятия
«Классический танец»	3	15	1, 2
«Классический танец»	3	15	2, 3
Хореография «Чайка»	8	12	5–8

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 26» города Кургана имеет статус региональной инновационной площадки (пилотной) по теме «Организация ранней профориентации школьников средствами УМК «Профессиональный компас».

В МБОУ «СОШ № 26» функционирует два спортивных клуба и один клуб семейного чтения. Работа этих объединений ведётся на достойном уровне. Члены клубов являются участниками и победителями конкурсов и соревнований различного уровня.

Изучив систему воспитательной работы МБОУ «СОШ № 26» и внеурочную деятельность школы, мы пришли к выводу, что клубная деятельность обладает значительным потенциалом в целях повышения эффективности внеурочной деятельности. Помимо этого, представляется целесообразным введение практики индивидуальных образовательных маршрутов для детей и подростков, усиление гражданской составляющей внеурочной деятельности, организацию совместной работы с родителями школьников, исходя из положительного опыта педагогов других регионов.

По результатам исследования можно сделать следующие общие выводы: представленная система воспитательной работы и внеурочной деятельности в МБОУ «СОШ № 26» отличается достаточно традиционной структурой.

Среди положительных моментов можно отметить сотрудничество школы с внешними организациями в деле воспитания (центр «Мостовик»), организацию обучающихся к участию в социальных проектах, участие школы в инновационных (внедренческих) муниципальных площадках. Вместе с тем не стоит останавливаться на достигнутом результате и следует внедрять в практику работы школы с обучающимися новые подходы воспитательной и внеурочной деятельности, часть из которых описана в исследовании.

Таким образом, отмечается высокая степень достижения цели проведенного исследования, решение задач исследования в полном объеме.

Анализ состояния внеурочной работы и воспитательной деятельности в МБОУ «СОШ № 26» показал, что существует ресурс и возможность внедрения новых форм и методов работы педагогов по внеурочному направлению в существующую систему аналогичной деятельности.

Теоретическая и практическая значимость итогов работы заключена в том, что как теоретические положения (веления времени, отраженные во ФГОС), так и анализ практических исследований педагогов России свидетельствуют о том, что назрела необходимость существенно обогатить содержание внеурочной и воспитательной работы в общеобразовательных учреждениях, к тому же существуют эффективные исследования, подходы, готовые к практической реализации на местах.

Перспектива дальнейших исследований состоит в том, чтобы ориентироваться на меняющиеся запросы общества к содержанию воспитательного процесса и внеурочной работы с обучающимися, соответственно, вовремя разрабатывать новые формы и методы работы, модифицировать существующие и стараться оперативно внедрять инновации в образовательный процесс.

Итак, организация воспитательной школьной внеурочной деятельности обучающихся, включая досуг, в каждом образовательном учреждении традиционно была (а также и остается) значимой сферой работы педагогов. Занятия с детьми, проводимые в дополнение к обычным урочным формам, общение с ними в различных видах свободной обстановки всегда были необходимы, а иногда и критически важны для развития личности ребенка, его этических качеств и творчества. Они помогают обучающимся сблизиться со своими педагогами, поэтому важны и для взрослых участников, классного руководителя.

Внеурочные мероприятия являются неотъемлемой частью образования в России. Они хорошо интегрировались в повседневную жизнь школы. Общественная деятельность, занятия спортом и все многочисленные виды досуга стали частью ценностей и добродетелей не только российского образования, но и в целом социокультурной ситуации в стране. Программа внеурочных мероприятий, помимо основных своих задач, обогащает собой и всестороннюю, сбалансированную и расширяющуюся учебную программу за счет усиления знаний, дополнения обязательной учебной программы и программ по выбору, интеграции знаний.

Все участники подобных мероприятий узнают друг друга лучше, могут устанавливать между собой хорошие отношения, открывать и неожиданные (как для учеников, так и для педагогов) привлекательные стороны личности в окружающих.

Совместная деятельность в подобных формах позволяет войти участникам воспитательного процесса в счастливые моменты единения, совместных переживаний, влияя на то, чтобы учитель и его ученики стали на всю жизнь близкими друзьями, единомышленниками.

Библиографический список

1. Абжалимова В.М., Шереметов Р.Х. Формы и методы внеклассной работы в школе как обязательная составляющая воспитательной работы в условиях современного ФГОС. *Педагогическое образование: теория, практика и перспективы развития:* сборник статей II Международной научно-практической конференции. Астрахань, 2022: 106–108.
2. Осекова Т.К. Современные проблемы во взаимодействии педагогов и родителей в организации учебно-воспитательной деятельности в школе. *Историко-педагогические чтения.* 2022; № 26: 322–327.
3. Николаенко Г.С. Индивидуальные образовательные маршруты внеучебной деятельности как эффективный инструмент повышения качества воспитательной работы в современной школе. *Педагогическая перспектива.* 2023; № 1: 33–41.
4. Чукарина Д.О., Генадис М.Е. Формирование гражданской идентичности в начальной школе средствами воспитательной работы. *Вопросы педагогики.* 2020; № 11: 380–383.
5. Евсеева Т.А., Бондаренко С.Н., Лешкова Д.И. Особенности работы по гражданскому и патриотическому воспитанию школьников во внеурочной деятельности: из опыта работы. *Наука и образование сегодня.* 2021; № 3: 47–50.

References

1. Abzhalimova V.M., Sheremetov R.H. Formy i metody vneklassnoj raboty v shkole kak obyazatel'naya sostavlyayuschaya vospitatel'noj raboty v usloviyah sovremennogo FGOS. *Pedagogicheskoe obrazovanie: teoriya, praktika i perspektivy razvitiya:* sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Astrahan', 2022: 106-108.
2. Osekova T.K. Sovremennye problemy vo vzaimodejstvii pedagogov i roditelej v organizacii uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti v shkole. *Istoriko-pedagogicheskie chteniya.* 2022; № 26: 322-327.
3. Nikolaenko G.S. Individual'nye obrazovatel'nye marshruty vneuchebnoj deyatel'nosti kak `effektivnyj instrument povysheniya kachestva vospitatel'noj raboty v sovremennoj shkole. *Pedagogicheskaya perspektiva.* 2023; № 1: 33-41.
4. Chukarina D.O., Genadis M.E. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti v nachal'noj shkole sredstvami vospitatel'noj raboty. *Voprosy pedagogiki.* 2020; № 11: 380-383.
5. Evseeva T.A., Bondarenko S.N., Leshkova D.I. Osobennosti raboty po grazhdanskomu i patrioticheskomu vospitaniyu shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti: iz opyta raboty. *Nauka i obrazovanie segodnya.* 2021; № 3: 47-50.

Статья поступила в редакцию 25.05.23

УДК 78:008 (045) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-284-286

Kobozeva I.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Mordovian State Pedagogical University n.a. M.E. Evsevjev (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru*

MUSICAL AND LOCAL HISTORY ACTIVITIES AS A MEANS OF INVOLVING STUDENTS TO THE CULTURAL HERITAGE OF THE REGION. An urgent task today is the reasonable forecasting of the content of education for the preservation of cultural heritage based on various means. Based on the normative documents of the Russian Federation, the article analyzes the prospects for using musical and local history activities as a means of introducing students to the cultural heritage on the example of the region of Mordovia. The paper identifies motivating personal reasons and national-cultural factors contributing to the organization of this type of activity.

Key words: **cultural heritage, region, national musical culture, education, motivation, musical and local history, activities, students**

И.С. Кобозева, *д-р пед. наук, проф., Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru*

МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РЕГИОНА

Актуальной задачей становится сегодня обоснованное прогнозирование содержания образования по сохранению культурного наследия на базе различных средств. На основе нормативных документов Российской Федерации в статье анализируются перспективы использования музыкально-краеведческой деятельности в качестве средства приобщения обучающихся к культурному наследию на примере региона Мордовии. Рассмотрено понятие «культурное наследие региона», рассмотрены константы национальной культуры. Выявлены мотивирующие личностные причины и национально-культурные факторы, способствующие организации данного вида деятельности. В результате проведенного исследования автор приходит к выводу о том, что музыкально-краеведческая деятельность содействует развитию творческой и познавательной музыкальной деятельности в региональном социуме, создает возможности для музыкально-культурного и социального саморазвития личности посредством национальных и общечеловеческих ценностей музыкальной культуры, способствует подготовке подрастающего поколения к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **культурное наследие, регион, национальная музыкальная культура, образование, мотивация, музыкальное краеведение, деятельность, обучающиеся**

Статья подготовлена при поддержке сетевого гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров МГПУ имени М.Е. Евсевьева и ЮУрГГПУ по теме «Сохранение культурного наследия в музыкально-образовательном процессе»

При освещении вопросов культурного наследия региона важен подбор средств, которые используются для его популяризации и сохранения. Сегодня, в период развития клипового и поп-культурного мышления, глобализации, смены культурных и ценностных ориентиров необходимо осознание того, что включает в себя культурное наследие, как оно развивается, воспроизводится и охраняется. Поэтому немаловажно то, при помощи каких средств воссоздается культурное наследие, как оно доходит до сознания человека.

В этой связи целью данной статьи стало выявление эффективности музыкально-краеведческой деятельности как средства приобщения обучающихся к культурному наследию региона [1–19].

Задачи включают в себя рассмотрение понятийного аппарата исследования, включающего категории «культурное наследие», «приобщение», «музыкальное краеведение», «мотивация»; обоснование национально-культурного содержания музыкального образования в регионе; определение роли мотивации к краеведческой деятельности и особенностей музыкально-краеведческой деятельности как средства приобщения обучающихся к культурному наследию региона.

Новизна исследования определяется обращением к музыкально-краеведческой деятельности как средству приобщения обучающихся к культурному наследию региона, дополнившему и углубившему общие научные идеи о роли краеведческой деятельности в развитии музыкальной культуры общества и личности.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении содержания музыкально-краеведческой деятельности как средства приобщения обучающихся к культурному наследию региона. Практическая значимость состоит в возможности использования полученных данных в образовательных учреждениях региона.

Само понятие «культурное наследие» не имеет четких рамок значения и понимания. Копсергеновой А.А., например, оно трактуется как «ценности, которые созданы предыдущими поколениями, представляют исключительную важность для сохранения культурного генофонда и способствуют дальнейшему культурному прогрессу» [7, с. 8].

Под культурным наследием региона в данной работе понимаются национально-культурные ценности как совокупность культурных традиций этносов, населяющих регион, которые выделяются самими этносами в качестве наиболее специфичных, отличающих его историческое и культурное своеобразие и характерные черты различных его видов [6].

В объяснении академика РАН Ю.С. Степанова содержание культуры, в том числе национальной, можно отразить «по образующим ее константам, основополагающим культурным концептам, принадлежащим всем и никому в отдельности» [13].

Константы национальной культуры могут совпадать по названию с константами другой национальной культуры, но «отличаются по вкладываемым в них смыслам» (Ю.С. Степанов). Следовательно, национально-культурные константы необходимо рассматривать с точки зрения их общечеловеческой ценностной тематики, выделяя в них национальные особенности, характерные только для конкретного типа культуры. Культура общечеловеческой, национальной значимости и мыслится как совокупность ценностей, созданных и создаваемых человечеством и составляющих его духовно-общественное бытие.

В основных целях и задачах «Национальной доктрины образования РФ» указывается, что «система образования обязана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России, развитию культуры межэтнических отношений» [9].

Наряду с названными, в задачи образования вменяется «формирование культуры мира и межличностных отношений»; развитие у детей и молодежи «целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, культуры межэтнических отношений»; формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции; воспитание здорового образа жизни» и др.

Стратегические ориентиры воспитания сформулированы президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «…формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» [14].

Цель стратегических ориентиров заключается в определении направлений, обеспечивающих становление российской гражданской идентичности, укрепление нравственных основ общественной жизни, успешную социализацию детей, их самоопределение в мире ценностей и традиций многонационального народа Российской Федерации, межкультурное взаимопонимание и уважение.

Идея организации у обучающихся музыкально-краеведческой деятельности в образовательных организациях является не просто отображением попыток противостояния имеющим место бездуховным процессам в обществе, но определяет поиск таких оснований изменяющегося окружающего мира, знание о которых позволит оптимизировать процесс сохранения культурного наследия многонационального народа Российской Федерации и национального музыкально-культурного личностного становления новых поколений.

Обусловливается это тем, что без обладания национальной музыкальной культурой общества как личностной культурой ни один человек не сможет всецело раскрыть свои сущностные силы в деятельности, направленной на ее сохранение, воспроизводство, не будет способен творчески решать поставлен-

ные перед ним социальные задачи, так как национальная музыкальная культура человека заключает в себе мотивационно-ценностный компонент его теоретического и практического отношения к окружающей региональной действительности, а тем самым и способы организации своего поведения и деятельности. В связи с этим функции осуществления деятельности в национальной музыкальной культуре региона заключаются в ориентации на развитие требуемых качеств личности детей и учащейся молодежи в образовании. В соответствии с этим важнейшая социальная функция образования – формирование культурного облика подрастающего человека, наделенного готовностью и ответственностью перед обществом не только компетентно выполнять свой профессиональный долг, но и творчески-деятельностно участвовать в музыкально-культурной сфере общественной жизни.

Основной причиной существующих недостатков в реализации национально-культурного содержания музыкального образования в образовательных учреждениях является, на наш взгляд, ее незавершенность, отсутствие взаимосвязи и преемственности разных уровней подготовки обучающихся.

Поясним сказанное следующим. Закономерности научного познания соответствуют общим дидактическим закономерностям познавательного процесса, поэтому полный цикл овладения национально-культурным содержанием, соответственно, должен складываться из единства восприятия учебного материала, его усвоения и применения. Однако в процессе освоения данного содержания в большинстве своем присутствуют только два первых этапа. Предполагается, что применять полученные национально-культурные знания и способы музыкальной деятельности обучающиеся станут в будущем самостоятельно. Эта установка в скрытом или явном виде присутствует во всей методической литературе. Однако мы полагаем, что способом преодоления недостатков в осуществлении национально-культурного содержания является организация завершенного цикла подготовки обучающихся на основе единства всех этапов освоения данного контента содержания музыкального образования на всех его уровнях. Мы имеем в виду такую организацию музыкальной подготовки, при которой процессы восприятия, усвоения и применения национально-культурного содержания как детьми, так и учащейся молодежью протекают в характере активной познавательной и практической деятельности. При этом восприятие и усвоение посредством осмысления и переживания ценностей национальной музыкальной культуры ориентировано на их использование в грядущем, независимо от вида будущей профессиональной деятельности.

Одним из способов практико-ориентированной реализации национально-культурного содержания в процессе подготовки обучающихся к профессии является ее системная организация. Этот способ, в частности, утвердил себя под нашим руководством в Мордовском педагогическом университете. Системный подход, по сути, заключается в рациональной организации непрерывно возрастающего и усложняющегося содержания предметной подготовки с национально-культурным значением. Такая организация устремлена на высокое качество изучения национально-культурного содержания, в рациональном распределении усилий студентов на его всестороннюю разработку в процессе приобретения, согласно ФГОС ВО, общекультурных и профессиональных (педагогическая, проектная, исследовательская и культурно-просветительская деятельность) компетенций [11].

Резюмируя вышеизложенное, скажем, что практическая реализация системной национально-культурной музыкальной подготовки позволяет изменить представления будущих профессионалов о значимости освоения национально-культурного содержания и, главное, осознать тот факт, что каждый человек с профессиональным образованием должен уметь осуществлять национальную музыкально- культурную деятельность на компетентностном уровне.

Сказанное определяет направленность образовательной деятельности на приобщение подрастающих поколений к ценностям национальных культур, к национальному музыкальному искусству.

В педагогической науке (С.Н. Даньшов, Д.Н. Денисова, В.В. Игнатова, С.Д. Кириенко, А.А. Смирная и др.) понятие «приобщение» согласовывается прежде всего с личностью, с внутренним духовным развитием человека, его ценностями, существованием в культуре. Философские исследования показывают, что приобщение является процессом, имеющим познавательный смысл [2].

В словаре Д.Н. Ушакова термин «приобщить» означает «привести в общение с чем-нибудь, включить, присоединить», а «приобщиться» рассмотрено у него как «включаться в какую-нибудь деятельность, начать заниматься чем-то» [16, с. 590].

Определение содержания понятия «приобщение» дает основание полагать, что процесс приобщения обучающихся к культурному наследию региона может быть реализован средствами музыкально-краеведческой деятельности.

Музыкальное краеведение как термин был употреблен в 30-е годы прошлого столетия Б.В. Асафьевым, а методологическую базу музыкального краеведения впервые обосновала Л.А. Тарасова [15].

Музыкальное краеведение выступает сложным по структуре и интегративным по характеру образованием, представляющим собой совокупность различных явлений, факторов национальной музыкальной культуры региона, включающих в себя исторический, этнографический, музыковедческий и культурологический материал.

Признавая важное значение музыкального краеведения, вместе с тем скажем, что оно не заняло того места, которое должно занять в личностных предпочтениях современных школьников и учащейся молодежи. Практика показывает, что главной причиной сложившегося положения является отношение обучающихся к музыкальному краеведению и краеведению в целом как к чему-то архаичному, старомодному, а также разрывом между концептуальными новациями в сфере общей педагогики, психологии, педагогики и психологии музыкального образования, практикой.

Сказанное со всей очевидностью позволяет понять, в силу чего обращение к проблеме музыкально-краеведческой деятельности как средству приобщения обучающихся к культурному наследию региона требует, прежде всего, обращения к проблеме развития мотивации у обучающихся различных возрастов к краеведческой деятельности в образовательных учреждениях региона.

В психологической науке проблема развития мотивации является достаточно актуальной. Понятия мотивации и мотива в психологии используются для обоснования побудительных моментов в поведении человека.

Слово «мотив» происходит от лат. moveo – «двигаю».

В психологии слово «мотивация» используется и «как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (смыслы, мотивы, цели, эмоции и др.), и как характеристика процесса, который стимулирует индивидуальный стиль деятельности» [8, с. 98].

В психологии мотивация характеризуется мотивами, потребностями, интересами и т. д. Психологи (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина и др.) фиксируют внимание на том, что мотивация – это побуждение, которое вызывает активность индивида и определяет ее направленность. Исследователи полагают, что движущей силой мотива является потребность в ходе ее реализации посредством поисковой деятельности.

В педагогической литературе проблема мотивации и ее формирование связывается с учением и, соответственно, соотносится с проблемой формирования познавательного интереса. Интерес проявляется в личностном отношении к тому или иному объекту, ибо беспредметных интересов не существует. Интерес, по словам С.Л. Рубинштейна, – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности [12, с. 463].

Последний рассматривается в роли смыслообразующего мотива учебной деятельности. Интерес, согласно А.К. Марковой, «может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень – преобразующий интерес» [8, с. 17–18].

В педагогике музыкального образования вопросы формирования мотивации учения подвергаются в настоящее время обстоятельному рассмотрению, причисляясь к разряду первостепенных по своей значимости. Современными психолого-педагогическими исследованиями доказано, что именно мотивация является важнейшим компонентом, раскрывающим сущность отношения к учебной музыкальной деятельности.

Проблема формирования мотивации к музыкальной деятельности явилась предметом рассмотрения многих музыкантов. Так, Д.К. Кирнарская подчеркивала исключительную роль мотивации обучения в достижении успеха музыканта как исполнителя. В.И. Петрушин обращал внимание на мотивацию как важный фактор в обучении школьников, занимающихся музыкальной деятельностью. О мотивации как стимуляторе творческой деятельности писали П.В. Анисимов, А.В. Торопова, Г.М. Цыпин, В.Л. Яконюк и др. Они внесли весомый вклад в создание подходов к исследованию мотивов, утверждая при этом, что формирование мотивационной сферы обучающихся определяет в конечном счете результат учебной музыкальной деятельности. Немаловажное значение при этом имеет развитие у обучающихся личностно-смыслового отношения к занятиям музыкой, адекватного их целям и содержанию. В целом позитивную мотивацию постижения музыкального искусства и достижения оптимального конечного результата в музыкальном образовании создает направленность на творчество. Стимулирование той или другой составляющих является действенным педагогическим средством воздействия на повышение у обучающихся мотивации в целом [1; 4; 10; 17; 18; 19].

Поскольку мотивация выступает особым «энергообразующим» (В.В. Медушевский) началом, то закономерно ее специальное развитие рассматривать как важнейшую задачу музыкального образования на всех процессуальных уровнях.

В контексте подготовки обучающихся в региональном образовательном учреждении к краеведческой деятельности необходимо учитывать, что в педагогическом процессе важно создавать для детей и учащейся молодежи такие условия, которые обеспечивали бы формирование отношения к данной деятельности как к личностной ценности, чтобы выполняемая краеведческая деятельности обретала для человека личностный смысл, соотносимый с общественной значимостью.

Знание условий, от которых зависит успешность процесса развития мотивации у обучающихся к краеведческой деятельности, без сомнения, составляет сердцевину педагогической деятельности в региональном образовательном учреждении.

Сказанное обусловливается тем, что развитая рассматриваемая мотивация способствует, как показывает наш педагогический опыт, обогащению национально-культурного мышления обучающихся на основе изучения краеведческой

истории музыки и культуры; формированию у них навыков научно-краеведческой исследовательской работы.

Более того, музыкально-краеведческая деятельность является основой для формирования представлений о специфике и закономерностях становления музыкального искусства в регионе; о процессах взаимодействия и взаимообогащения музыкальной культуры в конкретном ареале проживания человека; о музыкально-культурных объектах родного края; о музыкально-педагогическом, музыкально-просветительском, музыкально-исполнительском, профессионально-творческом опыте деятелей культуры конкретного региона; о музыке фольклорной традиции народов конкретного регионального социума. Таким образом, дети и учащаяся молодежь имеют возможность погрузиться в атмосферу бытности своей малой родины, ее нравственных и эстетических ценностей, что явится основанием для развития национальной музыкальной культуры личности человека средствами краеведческого материала, содержание которого определяется национально-культурной спецификой конкретного региона и образовательными целями [5, с. 93–105].

Роль национального музыкально-культурного развития как качества человеческой личности и как социальной ценности особенно велика потому, что национально-культурное развитие личности в полном смысле данного понятия – это социализированность человека. Индивид становится личностью, приобретает определенную совокупность качеств и свойств по мере вхождения в национальную музыкальную культуру общества, то есть в процессе присвоения знаний, языка, ценностей музыкальной культуры региональной среды жизнедеятельности; овладения национально-культурными формами музыкальной деятельности, опредмеченными в ее результатах; развития индивидуальной способности осваивать музыкальные достижения других народов, обеспечивающей личность качеством истинной человечности и определяющей уровень ее общего музыкально-культурного развития. В этой связи важной представляется мысль Николая Бердяева, считавшего, что ‘‘качество национальности зависит от раскрывающейся в ней человечности’’ [3, с. 47].

Подводя итог, отметим, что музыкально-краеведческая деятельность способствует подготовке подрастающих поколений к профессии, творческой и познавательной музыкальной деятельности в региональном социуме, создает важные предпосылки для свободного и разумного национального музыкально-культурного и социального саморазвития личности средствами национальных и общечеловеческих ценностей музыкальной культуры.

Библиографический список

1. Анисимов П.В. *Формирование у школьников мотивации учебной музыкальной деятельности как проблема подготовки учителя*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1988.
2. Бердяев Н.А. *О назначении человека.* Available at: https://predanie.ru/book/69703-o-naznachenii-cheloveka/#:~:text=
3. Бердяев Н. *Судьба России: опыты по психологии войны и национальности.* Москва: Издательство МГУ, 1990.
4. Кирнарская Д.К. *Психология специальных способностей.* Музыкальные способности. Москва: Таланты XXI век, 2004.
5. Кобозева И.С. Национальная музыкальная культура личности как детерминанта развития национальной музыкальной культуры общества. *Научные исследования: информация, анализ, прогноз*: монография. Воронеж: ВГПУ, 2008; Книга 17: 93–105.
6. Кобозева И.С. *Развитие региональной системы непрерывного музыкального образования:* монография. Саранск, 2019.
7. Копсергенова А.А. *Культурное наследие: философские аспекты анализа*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Ставрополь, 2008.
8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. *Формирование мотивации учения.* Москва, 2005.
9. *Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года*. Available at: http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm
10. Петрушин В.И. *Музыкальная психология*: учебное пособие для студентов и преподавателей. Москва: ВЛАДОС, 1997.
11. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.* Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 (ред. от 08.02.2021) (Зарегистрирован в Минюсте России 15.03.2018 N 50362). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/
12. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург: Питер, 2000.
13. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культур.* Москва: Академический проект, 2004.
14. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: http://www.council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf
15. Тарасова Л.А. *Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования*: Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 1997.
16. *Толковый словарь русского языка*: в 3 т. Москва: Вече, Мир книги, 2001; Т. 2.
17. Торопова А.В. Мотивация к занятиям искусством и проблема ее развития. *Развитие личности*. 2011; № 2: 116–126.
18. Цыпин Г.М. *Психология музыкальной деятельности. Теория и практика.* Москва: Издательский Центр «Академия», 2003.
19. Яконюк В.Л. *Музыкант. Потребность. Деятельность*. Минск: Белорусская академия музыки, 1993.

References

1. Anisimov P.V. *Formirovanie u shkol'nikov motivacii uchebnoj muzykal'noj deyatel'nosti kak problema podgotovki uchitelya*: Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1988.
2. Berdyaev N.A. *O naznachenii cheloveka.* Available at: https://predanie.ru/book/69703-o-naznachenii-cheloveka/#:~:text=
3. Berdyaev N. *Sud'ba Rossii: opyty po psihologii vojny i nacional'nosti.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1990.
4. Kirnarskaya D.K. *Psihologiya special'nyh sposobnostej*. Muzykal'nye sposobnosti. Moskva: Talanty XXI vek, 2004.
5. Kobozeva I.S. Nacional'naya muzykal'naya kul'tura lichnosti kak determinanta razvitiya nacional'noj muzykal'noj kul'tury obschestva. *Nauchnye issledovaniya: informaciya, analiz, prognoz*: monografiya. Voronezh: VGPU, 2008; Kniga 17: 93-105.
6. Kobozeva I.S. *Razvitie regional'noj sistemy nepreryvnogo muzykal'nogo obrazovaniya:* monografiya. Saransk, 2019.
7. Kopsergenova A.A. *Kul'turnoe nasledie: filosofskie aspekty analiza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Stavropol', 2008.
8. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. *Formirovanie motivacii ucheniya.* Moskva, 2005.
9. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v RF do 2025 goda*. Available at: http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm
10. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov i prepodavatelej. Moskva: VLADOS, 1997.
11. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 N 121 (red. ot 08.02.2021) (Zaregistrirovan v Minyuste Rossii 15.03.2018 N 50362). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/
12. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii.* Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
13. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tur.* Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
14. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: http://www.council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf
15. Tarasova L.A. *Teoriya i praktika muzykal'nogo kraevedeniya v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya*: Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1997.
16. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 3 t. Moskva: Veche, Mir knigi, 2001; T. 2.
17. Toropova A.V. Motivaciya k zanyatiyam iskusstvom i problema ee razvitiya. *Razvitie lichnosti.* 2011; № 2: 116-126.
18. Cypin G.M. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti. Teoriya i praktika.* Moskva: Izdatel'skij Centr «Akademiya», 2003.
19. Yakonyuk V.L. *Muzykant. Potrebnost'. Deyatel'nost'*. Minsk: Belorusskaya akademiya muzyki, 1993.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-286-289

Alekseeva A.A., *postgraduate, Department of Coordination of Research and Innovation-Project Activities in the Specialty, Master's and Postgraduate Studies, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: ulya1506@mail.ru*

NEURODIDACTICS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER. In the article proposed by the pedagogical community, the neurodidactic foundations of the professional and pedagogical activity of a primary school teacher are characterized. For this purpose, the key categories of the study are specified, its prerequisites are named. The prerequisites of this study are highlighted: 1) the transformation of didactic concepts, 2) the rethinking of its traditional provisions by didactics and the continuity of new forms and methods of cognitive learning corresponding to the needs of the time,

3) the expansion of the teacher's professional and pedagogical activity. Pedagogical functions and actions are revealed. The activities constituting competence are characterized. The documents (Federal Law "On Education in the Russian Federation", Federal State Educational Standard of Primary General Education, Professional Standard of the Teacher) that determine the neurodidactic component are analyzed. The component composition (goal, objectives, object, subject, means) of the teacher's activity is considered. The essence of the management of the neurodidactic subsystem and its monitoring are characterized. Together, they constitute the system of professional and pedagogical activity of a primary school teacher.

Key words: **neurodidactics, teacher, professional and pedagogical activity, primary general school, prerequisites, neurodidactic actions, management, monitoring**

А.А. Алексеева, *аспирант, Департамент координации научно-исследовательской и инновационно-проектной деятельности в специалитете, магистратуре и аспирантуре ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», E-mail: ulya1506@mail.ru*

НЕЙРОДИДАКТИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ

В предлагаемой педагогической общественности статье охарактеризованы нейродидактические основания профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы. С этой целью конкретизированы ключевые категории исследования, названы его предпосылки. Выделены *предпосылки* этого исследования: 1) трансформация дидактических концепций, 2) переосмысление дидактикой ее традиционных положений и преемственность соответствующих потребностям времени новых форм и методов когнитивного обучения, 3) расширение профессионально-педагогической деятельности учителя. Выявлены педагогические функции, действия. Охарактеризована деятельность и составляющие ее компетентности. Проанализированы документы (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Профессиональный стандарт педагога), определяющие нейродидактическую составляющую. Рассмотрен компонентный состав (цель, задачи, объект, субъект, средства) деятельности учителя. Охарактеризована суть управления нейродидактической подсистемой, ее мониторинг. В их совокупности они составляют систему профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы.

Ключевые слова: **нейродидактика, учитель, профессионально-педагогическая деятельность, начальная общая школа, предпосылки, нейродидактические действия, управление, мониторинг**

Динамизм и интеллектуализация современного общества меняют профессионально-педагогическую деятельность учителя, сообщая ей новые функции, обогащая когнитивными компетенциями. В число последних входят нейродидактические компетенции. Содержание нейродидактической деятельности учителя является одним из факторов повышения когнитивной функции общества, его прогресса и должно обеспечить повышение качества образования, его персональную ориентацию. Выбор ступени начальной школы неслучаен: на сегодняшний день сформирован основательный задел ее нейродидактики. Он представлен научными трудами С.Н. Костроминой, В.В. Лезиной, М.Х. Мальсаговой, А.Л. Сиротюк, Т.П. Хризман и др. Наиболее актуальными задачами, решение которых способно привести к повышению эффективности обучения, являются: 1) введение нейродидактических достижений в практику профессионально-педагогической деятельности учителя, 2) формирование его нейродидактической профессиональной компетентности, 3) создание и апробирование технологии нейродидактической деятельности учителя [1–13].

Цель статьи: получить комплексное знание о нейродидактических основаниях профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы.

Задачи статьи: 1) конкретизировать ключевые категории исследования;

2) определить суть профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы.

Методы исследования включают обобщение и систематизацию научных данных об изучаемом феномене, их анализ.

Научная новизна статьи состоит в расширении границ педагогического знания о профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы в нейродидактическом ракурсе.

Теоретическая значимость статьи заключается в применимости нейродидактического подхода к проблеме исследования, методов обобщения, систематизации и анализа научных источников.

Практическая значимость определяется возможностью внедрения полученного знания в начальную общую школу. Представленные в статье материалы могут служить основанием практической деятельности специалистов в системе начального общего образования.

Традиционно всякое научное исследование начинается с уточнения его терминологии. Понятие «учитель» интерпретируется «Педагогическим энциклопедическим словарем» как педагогическая профессия и должность в системе общего и профессионально-технического образования [10]. Сосредоточимся на *профессионально-педагогической* деятельности учителя. «Деятельность» трактуется «Толковым словарем русского языка» как занятие, труд [8]. Расширенное понимание деятельности предполагает ее трактовку как 1) категории научного знания, формы общественно-исторического бытия людей, 2) способа их существования и развития ими социальной действительности [7]. Человеческая деятельность любого рода включает цель, процесс преобразования, средство, результат [там же]. По А.Н. Леонтьеву человеческая деятельность также включает потребность, мотив, цель, задачи, условия, действие, операции [6]. Деятельность характеризуется социальностью, предметностью, сознательностью. Социальность проявляется в общественном характере деятельности, который побуждает ее субъектов к обмену информацией, продуктами, целеполаганию, планированию [13]. Предметность уподобляется отношениям и свойствам преобразуемого в деятельности предметного мира [3]. Сознательность выражается в реализации сознанием мотивационно-побудительной, целеполагающей, ориентирующей, информационной, регулирующей, контролирующей функций (видов деятельности) [1]. Результаты исследований А.Н. Леонтьева, С. Рубинштейна, Б. Теплова доказывают, что деятельность сопряжена с психическими, когнитивными, волевыми, эмоциональными личностными качествами и действиями.

Изначально *педагогическое действие* учителя выступает в форме познавательной задачи. Основываясь на своих знаниях и опыте, учитель теоретически соизмеряет предполагаемый продукт с имеющимися в его арсенале средствами.

Действия учителя во многом определяются его *направленностью* (или устойчиво доминирующими мотивами). Интеллектуальная акселерация современного общества, проявляющаяся в росте научной информации, быстром устаревании и замене знаний новыми, предъявляет высокие требования к нейродидактической направленности педагога.

Совокупность выполняемых педагогом действий соотносится с реализацией им психолого-педагогических *функций* (видов деятельности, обязанностей, назначений, ролей) [12]. Ученые (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков) выделяют диагностическую, организаторскую, организаторско-прогностическую, конструктивно-проектировочную, информационно-объяснительную, коммуникативно-стимулирующую, аналитико-оценочную, исследовательско-творческую функции. К ним мы также отнесем нейродидактическую, или обучение посредством мозга. *Нейродидактическая функция* состоит в установлении мыслительных особенностей обучающихся с применением нейродиагностики и соответствующих методов, форм, средств, условий обучения [5].

Мы приблизились к рассмотрению *профессионально-педагогической деятельности* учителя. Она являет собой профессионально-педагогический труд, направленный на передачу младшим поколениям опыта и человеческой культуры, создание условий для воспитания, обучения, личностного развития детей и выполнение ими определенных ролей в обществе. Для профессионально-педагогической деятельности характерны сохранение и передача подрастающим поколениям образцов производственных умений и норм социального поведения [3], педагогическое целеполагание и педагогическое руководство. Названная деятельность предполагает выполнение определенных *действий,* которые направлены на решение педагогических задач. В их совокупности они формируют *содержание профессионально-педагогической деятельности учителя*.

Главным фактором реализации такой деятельности выступает *компетентность учителя.* Ее суть состоит в его оперировании знаниями и умениями, готовности к осуществлению такой деятельности. В фокусе нашего исследования – психолого-педагогическая подготовка учителя и ее непосредственная составляющая – *нейродидактическая компетентность*. Она предполагает знания и умения в области мозгоориентированного обучения, способность и готовность их реализации в образовательной практике (определение наше).

Выполненная интерпретация ключевых категорий исследования позволяет выявить его *предпосылки*. Трансформация дидактических концепций *(*дидактический формализм – материализм – прагматизм [16] – инноватика – информатизация*)* повлекла за собой когнитивизацию обучающего процесса. Обозначился «запрос» образования на сведения о работе мозга обучающихся и педагогов, нейродидактическую подготовку и деятельность последних.

Психолого-педагогические требования к квалификации учителя в Профессиональном стандарте педагога включают усвоение ряда фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, которые

определяют результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития. Среди названных результатов отсутствует *повышение когнитивной функции мозга, интеллектуализация обучающихся*. В начальной общей школе этот результат является стартовым для успешного обучения школьников на последующих уровнях образования и служит ключевым фактором интеллектуальной акселерации обучающихся. Такое упущение в психолого-педагогических требованиях к квалификации учителя способна восполнить нейродидактика.

Целесообразность внедрения в деятельность учителя начальной школы нейродидактических достижений коррелирует с основными нормативно-правовыми документами об образовании. В частности, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (статья 48, пункт 1) педагогическим работникам предписано учитывать особенности психофизического развития обучающихся [14].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования нейродидактический аспект профессионально-педагогической деятельности учителя соотносится с пунктом «Психолого-педагогические условия реализации программы начального общего образования» и может рассматриваться через призму психолого-педагогической компетентности педагога. В частности, пункт 3 предусматривает формирование и развитие психолого-педагогической компетентности работников образовательной организации. В пункте 5 названы квалифицированные специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, тьютор, социальный педагог, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений.

На сегодняшний день нейродидактическая деятельность учителя начальной общей школы воплощается в основных и дополнительных образовательных программах. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (статья 13, пункт 5) образовательные программы разрабатываются и утверждаются организациями образования самостоятельно [14].

Методология нашего исследования включает системно-деятельностный и нейродидактический подходы. Они сопряжены с требованиями федерального государственного стандарта начального общего образования к результатам деятельности учителя. Соответственно, системными целевыми элементами являются педагог и обучающиеся, содержание образовательного процесса, урок, методы, средства, технологии, модели, управление процессом познания в созданных педагогом условиях. Все эти элементы взаимосвязаны в общем целеполагании – введении нейродидактических достижений в практику профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы.

Профессиональный стандарт педагога выделяет компоненты его деятельности, объединяя их в систему. Она проявляется в умении ставить цели, задачи, планировать, организовывать, управлять, контролировать, осуществлять коммуникацию, соотносить действия с результатом и др. Согласно В.В. Козлову, А.М. Кондраковой, системно-деятельностный подход в обучении ведает организацией учебного процесса, где находит воплощение разносторонняя и активная познавательная деятельность под руководством учителя [16].

Нейродидактическая деятельность учителя начальной школы включает разработку нейродидактической технологии трансляции и контроля знаний, реализованных в среде адаптивной интеллектуальной поддержки и генерации индивидуализированных контентов и образовательных траекторий. Это обеспечит более эффективную интеграцию обучающихся в когнитивную образовательную среду и овладение метапредметными (надпредметными) мыслительными операциями. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования прописаны требования к метапредметным результатам освоения младшими школьниками универсальных учебных действий. Они составляют основу умения учиться.

Специалисты в области образования (А.И. Жилина и др.) настаивают на переводе учебной деятельности ученика (содержание обучения, методов, форм, технологий) в развитие когнитивных способностей (представление, воображение, внимание, воля, память) и когнитивных процессов (обобщение, дифференциация, осознание, конкретизация, понимание и др.) [4].Учитель начальной школы ответственен за формирование у обучающихся мышления, интеллекта, системного мировоззрения на основе развиваемых у них метапредметных мыслительных действий.

Компонентный состав деятельности учителя включает *цель, задачи, объект, субъект*, средства [9]. *Цель,* или *стратегия* профессионально-педагогической деятельности учителя состоит во всестороннем развитии личности ребенка и детерминируется социальной задачей общества. Названная деятельность способствует реализации природных возможностей человека в овладении социальным опытом, преемственности поколений, включению молодежи в систему общественных связей. Исходящие из цели *задачи* имеют тактико-технологический характер; учитель выдвигает их сам в соответствии с педагогическими условиями. Из этого следует, что цель деятельности учителя всегда социально задана, но нестандартна по задачам в конкретных педагогических условиях. *Объектом* деятельности учителя является младший школьник. *Субъектом* выступает сам учитель, а также родители, коллектив. *Средства* названной деятельности интегрируют учение, труд, общение, игру.

В соответствии с *системно-деятельностным подходом* профессионально-педагогическая деятельность учителя предполагает управление *нейродидактической подсистемой*. Она включает мыслительные особенности учителя и ученика, их знания, методы, способы обучения, поэтапное формирование умственных действий у младших школьников. Системный процесс познания предмета в рамках урока является дискретным, т. к. разделен на логически завершенные отрезки. С помощью программы и учебника учитель выстраивает систему познания. Системно-деятельностными характеристиками обладает и подготовка к уроку учителя, где он заранее подбирает систему средств и способов обучения в соответствии с целью, нейрофизиологическими возрастными особенностями, мыслительными способностями обучающихся.

Нейродидактическая деятельность учителя включает *мониторинг* индивидуальных особенностей и функционального состояния обучающихся, прежде всего, эргономичными неконтактными методами (в частности, посредством видеонаблюдения). Это позволяет, с одной стороны, персонализировать учебные контенты и нагрузки с учетом индивидуальных особенностей обучающегося и уровня его мотивации, эффективно распределять их в рамках выделенного бюджета учебного времени, с другой – контролировать его текущее функциональное состояние и психофизиологические резервы вплоть до гибких перестроек образовательных траекторий с целью *формирования совместимых по квалификации и психоэмоциональным характеристикам микроколлективов*. Это может качественно повлиять на эффективность получения новых знаний.

Итак, системная организация профессионально-педагогической деятельности учителя предполагает как выработку алгоритма его деятельности, так и организацию усвоения обучающимися предметных, метапредметных, когнитивных аспектов образовательного процесса. Педагог владеет навыками системного мышления, компетенциями в области нейрофизиологических особенностей младших школьников.

Библиографический список

1. Буева Л.П. *Человек, деятельность, общение*. Москва: Издательство МПГУ, 1978.
2. Давыдов В.В. *Деятельность: теория, методология, проблемы*. Москва: Прогресс, 1990.
3. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. Москва: Наука, 1986.
4. Жилина А.И. Системно-деятельностный подход к управлению знаниями на уроке в соответствии с требованиями ФГОС. *Человек и образование*. 2017; № 3 (52): 59–64.
5. Лезина В.В., Мальсагова М.Х., Мальсагов А.А. Персонализированное обучение как нейродидактический инструмент интеллектуальной акселерации. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2022; № 9 (211): 243–247.
6. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*: в 2-х т. Москва, 1983.
7. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. *Введение в педагогическую деятельность*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Педагогическое общество России, 2002.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Азбуковник, 1997.
9. *Основы педагогического мастерства*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1989.
10. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002.
11. Сластенин В.А. *Избранные труды*. Москва: Издательский дом «МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.
12. *Словарь иностранных слов*. Москва: Наука, 1989.
13. Смирнов В.И. *Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях*. Москва: Гардарики, 2014.
14. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Москва: Проспект, 2014.
15. *Фундаментальное ядро содержания общего образования*. Москва: Просвещение, 2011.
16. Хуторской А.В. *Современная дидактика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001.

References

1. Bueva L.P. *Chelovek, deyatel'nost', obschenie*. Moskva: Izdatel'stvo MPGU, 1978.
2. Davydov V.V. *Deyatel'nost': teoriya, metodologiya, problemy*. Moskva: Progress, 1990.
3. Davydov V.V. *Problemy razvivayuschego obucheniya*. Moskva: Nauka, 1986.
4. Zhilina A.I. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod k upravleniyu znaniyami na uroke v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS. *Chelovek i obrazovanie*. 2017; № 3 (52): 59-64.

5. Lezina V.V., Mal'sagova M.H., Mal'sagov A.A. Personalizirovannoe obuchenie kak nejrodidakticheskij instrument intellektual'noj akseleracii. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2022; № 9 (211): 243-247.
6. Leont'ev A.N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*: v 2-h t. Moskva, 1983.
7. Mizherikov V.A., Ermolenko M.N. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Azbukovnik, 1997.
9. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1989.
10. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Nauchnoe izdatel'stvo «Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya», 2002.
11. Slastenin V.A. *Izbrannye trudy*. Moskva: Izdatel'skij dom «MAGISTR-PRESS, 2000.
12. *Slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Nauka, 1989.
13. Smirnov V.I. *Obschaya pedagogika v tezisah, definiciyah, illyustraciyah*. Moskva: Gardariki, 2014.
14. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Moskva: Prospekt, 2014.
15. *Fundamental'noe yadro soderzhaniya obschego obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2011.
16. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.

Статья поступила в редакцию 23.05.23

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-289-291

Bagamayeva I.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: indira76c@mail.ru*
Alikhanova B.A., *teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Bikaalihanova95@mail.ru*

APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF A TEACHER. The article is dedicated to a study of the use of interactive technologies in the educational activities of a teacher. The 21st century is the century of digital transformation, a time when a huge number of new technological opportunities appear very quickly. All technological opportunities for society are determined by the goal to make human life more comfortable. It is digital technologies that currently cover all spheres of life and human activity. Like in many countries, Russia has a successful experience in introducing and using digital technologies in education. The article discusses interactive technologies in the activities of a teacher, which he can use in his professional activities. Attention is paid to the conditions that need to be created during the application of interactive technologies. The purpose of this work is to analyze the use of interactive technologies in the educational activities of a teacher.

Key words: **interactive technologies, educational activity, educational process, teacher, application of interactive technologies.**

И.О. Багамаева, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала E-mail: indira76c@mail.ru*
Б.А. Алиханова, *преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Bikaalihanova95@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена изучению применения интерактивных технологий в образовательной деятельности педагога. XXI век – век цифровой трансформации, время, когда очень быстро появляется огромное количество новых технологических возможностей. Все технологические возможности для общества определяются целью – сделать человеческую жизнь более комфортной. Именно цифровыми технологиями на данный момент охвачены все сферы жизни и деятельности человека. Как и во многих странах, в России присутствует удачный опыт внедрения и использования цифровых технологий в образование. В статье рассматриваются интерактивные технологии в деятельности педагога, которые он может применять в профессиональной деятельности. Уделяется внимание условиям, которые нужно создать во время использования интерактивных технологий. Цель данной работы состоит в анализе применения интерактивных технологий в образовательной деятельности педагога.

Ключевые слова: **интерактивные технологии, образовательная деятельность, образовательный процесс, педагог, применение интерактивных технологий**

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что в последние годы происходит совершенствование системы образования, которое направлено на внедрение инновационных подходов и различных технологий в процесс обучения с целью удовлетворения потребностей личности, выработки навыка по поиску истины и развития путем ведения творческой деятельности и создания воспитывающих ситуаций. В связи с этим возрастает тенденция применения в образовании интерактивных технологий, направленных на широкое взаимодействие участников образовательного процесса при выполнении совместной деятельности [1–5].

Вышесказанные понятия занимают особое место при реализации программы РФ «Развитие образования» до 2025 года, которая направлена на создание условий для всесторонне развитой и конкурентоспособной личности [3].

Вопрос интерактивного обучения изучали В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, О.П. Осипова.

Цель статьи – состоит в анализе применения интерактивных технологий в образовательной деятельности педагога.

Задачи статьи:

– определить понимание интерактивного обучения как актуального направления современного образовательного процесса;

– охарактеризовать способы применения новейших образовательных технологий в педагогической практике;

– представить характеристику основных показателей готовности преподавателя к применению интерактивных технологий в своей деятельности

Методы исследования в данной статье включают в себя:

– теоретический анализ методологической и педагогической и научной литературы по предмету исследования в образовательных учреждениях;

– диагностические методики (анкетирование, интервьюирование);

– организацию исследования преподавательских позиций в системе интерактивного обучения.

Научная новизна статьи обоснована тем, что применение интерактивных образовательных технологий способствует развитию личности посредством вовлечения всех участников в процесс познания, взаимодействию на основе обмена мнениями, разрешению педагогических ситуаций посредством рефлексии по отношению к своим действиям и деятельности других.

Теоретическая значимость обосновывается освещением путей усовершенствования современного образовательного пространства на основе опыта применения интерактивных технологий в познании**.**

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы педагогами при выборе интерактивных технологий, способствующих развитию критического мышления личности, активизации познавательной деятельности обучающихся и повышению эффективности образовательного процесса.

На сегодняшний день образование выступает важнейшим средством накопления знаний. В этой связи необходимо подобрать такие методы обучения, которые позволят обучающимся изучить, запомнить информацию и применять её в профессиональной деятельности.

Термин «интерактивность» заимствован из латинского языка от слова interactio, что подразумевает inter – «взаимный, между» и action – действие, т. е. «вид информационного обмена обучающихся с окружающей информационной средой» [3].

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имея возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают [1].

В современном образовательном пространстве педагог управляет образовательной деятельностью обучающихся, организует и координирует воспитательный процесс, участвует в работе коллектива администрации и педагогов-коллег.

Педагогическая деятельность требует глубоких знаний в своей предметной области, навыков ведения научно-методической деятельности, знаний дидактической науки, традиционных и современных методик и форм организации процесса обучения. Информатизация образования предоставляет широкий спектр средств по обогащению учебно-воспитательного процесса новыми формами и средствами, однако для успешного их внедрения в свою работу педагог обязан знать технологии их использования и выявлять их дидактическую ценность.

Целью педагога является организация творческой и интеллектуальной работы учеников и применение имеющихся у них навыков для наиболее эффективного решения учебных задач. Помимо этого, учитывая ряд преимуществ, которые предоставляют интерактивные технологии образовательной системе, не использовать их в учебном процессе неоправданно. Таким образом, в современной системе образования педагог должен обладать высокой информационной культурой и практическими умениями по использованию новейших технологий в своей деятельности.

Чтобы сделать процесс обучения более осознанным и дольше удерживать внимание ребенка, существуют определенные факторы интерактивных технологий. К ним относятся следующие: яркий уровень цвета (определенная контрастность и цветовая гамма), хороший, четкий звук, движение [4].

Если сравнить процесс ведения занятия при традиционном подходе и инновационном, в качестве которого может выступать интерактивное обучение, можно сказать, что меняется роль педагога и учащегося. Обучающийся становится полноправным участником образовательного процесса, свободно мыслит, исходя из своего опыта, а педагог вместо того, чтобы располагать готовыми знаниями, помогает участникам к побуждению чувства самостоятельного поиска ответов на вопросы, необходимые для решения проблемы, и поддерживает учащихся при анализе сложившихся ситуаций.

При данной форме работы происходит взаимодействие преподавателя и обучающихся с помощью интерактивных технологий, под которыми подразумевается инновационный метод организации учебного процесса, позволяющий преподнести изучаемый материал на более доступном и качественном уровне.

В качестве видов, составляющих классификацию интерактивных образовательных технологий, могут быть использованы следующие:

– дискуссия, под которой следует понимать обсуждение спорного вопроса всеми участниками учебного процесса для анализа определенной темы и решения проблемной ситуации. Данный вид интерактивного обучения дает возможность стимулировать познавательную деятельность учащихся, а также способствует выработке аргументации и защиты собственной точки зрения по той теме, которая подлежит разностороннему обсуждению;

– деловая игра, представляющая из себя процесс ролевого взаимодействия участников путем моделирования определенной ситуации в профессиональной деятельности по составленному сценарию для преодоления существующей проблемы и оценки принятых в ходе реализации игры решений;

– компьютерные симуляции, к которым относится проектирование или моделирование конкретной учебной задачи при помощи применения в работе персонального компьютера. Учащимся предоставляется возможность работать с виртуальной моделью изучаемого объекта или процесса путем использования соответствующих программных пакетов. При этом педагог координирует работу учащихся и помогает в решении проблем, возникающих при изучении объектов;

– мозговой штурм, под которым подразумевается метод решения образовательной задачи. Во время мозгового штурма происходит генерация большого количества интересных и разных идей. После того, как идеи предложены, выбираются путем оценивания лучшие варианты решения проблемы, и именно они находят применение на практике;

– лекция с ошибками, являющаяся так же, как и другие, видом интерактивных технологий, в процессе которого происходит активное взаимодействие участников. Ее особенностью является то, что теоретический материал намеренно подобран педагогом с ошибками, а задачей учащихся является анализ лекции и нахождении ошибок с целью повторения, закрепления и освоения ими учебного материала;

– тренинг, являющийся одним из новых методов интерактивного обучения. Практически каждый тренинг строится на тесном взаимодействии участников между собой и тренером (которым может являться педагог). Основной целью тренинга является развитие компетентности как профессионального, так и межличностного поведения в процессе общения;

– проект, представляющий собой совместную деятельность участников образовательного процесса с целью достижения общего результата для решения проблемной ситуации.

Работу педагога в условиях образовательной организации можно разделить на несколько аспектов.

Совместная деятельность педагога и учащихся в самом широком смысле подразумевает научение, процесс передачи жизненного опыта, знаний об определенном предмете, явлении, формирование практических умений, способов взаимодействия с изучаемым предметом, что в конечном счете предполагает осуществление всех информационных процессов между этими субъектами. Интерактивные технологии, получившие широкое распространение в системе образования, преобразуют традиционные методы передачи информации как в общем случае, так и в условиях ведения педагогической деятельности [3].

Процесс получения новых знаний всегда опирается на использование наглядных средств для формирования прочной базы знаний. Внедрение в учебный процесс дидактических материалов, созданных на основе интерактивных технологий, имеет ряд очевидных преимуществ. Наглядные средства могут быть оформлены удобным образом с выделением наиболее важных аспектов. Применение визуальных эффектов и различных способов демонстрации объектов позволяет обеспечить интерактивность, привлечь внимание обучающихся к исследуемому предмету.

Кроме учебных занятий, интерактивные технологии могут применяться во внеурочной и внеклассной деятельности. Подготовка дополнительных занятий, заседания кружков, секций подразумевают разработку материалов по предмету, более детальное изучение тех или иных объектов. В этом случае дидактические материалы имеют решающее значение. Помимо статических иллюстративных материалов, особого внимания заслуживает использование видеометода. Он позволяет получить сведения о модели поведения того или иного объекта, которые невозможно наблюдать в реальном времени, проанализировать ход событий того или иного явления, дать представление о верном и ошибочном выполнении определенных действий, при этом предоставляя возможность повторного, замедленного и покадрового просмотра.

Тематические классные часы, декады различных предметных областей, праздничные мероприятия, спортивные праздники являются неотъемлемой частью организации внеклассной работы в образовательной организации. В данном случае грамотное техническое исполнение способствует более успешному достижению поставленных целей и активизирует познавательную деятельность.

Следующим аспектом работы педагога является его самообразование, повышение квалификации. В условиях информатизации конкурентоспособный специалист в любой области, в том числе в области образования, обязан постоянно совершенствовать профессиональные навыки. Обмен педагогическим опытом, поиск научной литературы, участие в дискуссиях и форумах осуществляется средствами интернет-технологий. Еще одним преимуществом использования интернет-ресурсов является разработка персональных сайтов и портфолио. Портфолио педагога включает в себя сведения об уровне образования и опыте работы, личные достижения и успехи учеников, методические разработки, сведения о публикации научных трудов в научных сборниках или журналах. Интернет-ресурс педагога является площадкой для размещения информации о личном и профессиональном росте педагога.

Развитие интерактивных технологий и распространение новых способов коммуникации позволяют организовать образовательный процесс в индивидуальном порядке с использованием дистанционных технологий. Педагогу это дает возможность повышения квалификации, участия в мастер-классах и вебинарах по совершенствованию своей педагогической деятельности. При этом учебные занятия могут проводиться на территории любого учебного заведения в любой стране, педагог, имея навыки работы с информационно-коммуникационными средствами, становится активным участником образовательного процесса в удобное для себя время.

Таким образом, в деятельности педагога интерактивные технологии занимают важное место, преобразуя цели, содержание и результаты обучения. Внедрение интерактивных технологий в систему образования оказывает влияние на все субъекты образовательного процесса. Обучающиеся получают учебный материал в более доступном виде, при этом имея потенциал для творческой самостоятельной работы. Педагоги получают широкие возможности по организации учебно-воспитательной деятельности с использованием новых методов и средств, совершенствуя личные профессиональные качества в соответствии с актуальными требованиями образовательной системы.

Проведенное исследование позволило проанализировать особенности применения интерактивных технологий в образовательной деятельности педагога. В настоящее время ведущую роль приобретает «готовность» педагогов к применению инновационных технологий, в основу которых положены интерактивные методы и формы обучения, позволяющие осмысливать полученную информацию в условиях диалоговой связи между всеми участниками образовательного процесса. Наряду с этим необходима разработка соответствующего педагогического обеспечения – создания специальных условий, стимулирующих педагогов к образовательному диалогу с обучающимися. Равноправное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в ходе которого осуществляется обмен учебной информацией, позициями, взглядами, обсуждениями социального опыта, приводит к становлению и развитию личности.

Выбор конкретного вида интерактивных технологий зависит от возрастной категории группы обучающихся, образовательных целей и задач, направленных на их реализацию, и тематики учебных занятий.

Необходимость применения интерактивных образовательных технологий обусловлена тем, что они помогают развивать критическое мышление личности, способствуют активизации познавательной деятельности обучающихся и в целом повышают эффективность образовательного процесса.

Библиографический список

1. Еременко Л.Н., Еременко М.В., Львова И.В. Готовность педагога к использованию технологий интерактивного обучения в педагогической деятельности. *Вестник науки и образования*. 2019; № 11-2 (65): 79–84.
2. Науменко Н.М., Шаврыгина О.С., Якушева Г.И. Решение педагогических задач как средство профессионального становления будущего учителя. *Kant*. 2018; № 2 (27): 112–116.
3. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»*. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 01.12.2022) «(с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023). *Собрание законодательства РФ*. 2018; Ч. II, № 1, ст. 375.
4. Ильин А.С. Интерактивные технологии в подготовке педагогов нового поколения. *Новое образование для устойчивого развития Енисейской Сибири:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022: 138–144.
5. Шорт П., Коробицына Е.В. Перспективы использования цифровых технологий в непрерывном образовании. *Цифровое образование в РФ: состояние, проблемы и перспективы:* материалы Международного форума. 2019: 82–85.

References

1. Eremenko L.N., Eremenko M.V., L'vova I.V. Gotovnost' pedagoga k ispol'zovaniyu tehnologij interaktivnogo obucheniya v pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2019; № 11-2 (65): 79-84.
2. Naumenko N.M., Shavrygina O.S., Yakusheva G.I. Reshenie pedagogicheskih zadach kak sredstvo professional'nogo stanovleniya buduschego uchitelya. *Kant*. 2018; № 2 (27): 112-116.
3. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»*. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 N 1642 (red. ot 01.12.2022) «(s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2023). *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2018; Ch. II, № 1, st. 375.
4. Il'in A.S. Interaktivnye tehnologii v podgotovke pedagogov novogo pokoleniya. *Novoe obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya Enisejskoj Sibiri*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2022: 138-144.
5. Short P., Korobicyna E.V. Perspektivy ispol'zovaniya cifrovyh tehnologij v nepreryvnom obrazovanii. *Cifrovoe obrazovanie v RF: sostoyanie, problemy i perspektivy:* materialy Mezhdunarodnogo foruma. 2019: 82-85.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-291-293

Bogatyreva M.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of DPI and Design, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: melianat@mail.ru*

Batchayeva Z.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Fine Arts, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: zumbat.b@yandex.ru*

Bijiev A.K., *senior teacher, Department of Fine Arts, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: ashatttt@mail.ru*

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ART DISCIPLINES. The paper reveals the most characteristic features of information technologies used in the teaching process of artistic disciplines. The research is carried out taking into account two significant trends in the Russian society and the education system in particular development. These trends are computerization and requirements for transformation of university graduates. Based on their analysis, the necessity of teaching artistic disciplines transforming, taking into account the potential of modern information and telecommunication technologies (ICT), is proved. After that, the ICT importance in terms of the educational process optimal results achieving is justified. It is noted that such technologies influence the development of the teaching artistic disciplines methodology. Further prospects of their use as a means to improve educational results are considered.

Key words: **higher education, information and telecommunication technologies at university, teaching of art disciplines, student, teacher**

М.Х. Богатырёва, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: melianat@mail.ru*

З.С. Батчаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: zumbat.b@yandex.ru*

А.К. Биджиев, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: ashatttt@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Раскрываются наиболее характерные особенности применения информационных технологий в процессе преподавания художественных дисциплин. Их исследование проводится с учётом двух существенных тенденций в развитии российского общества и системы образования в частности. Эти тенденции – компьютеризация и трансформация требований к выпускникам вузов. На основе их анализа доказывается необходимость преобразования процесса преподавания художественных дисциплин с учётом возможностей современных информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). После этого обосновывается важность ИКТ с точки зрения достижения оптимальных результатов учебно-воспитательного процесса. Прослеживается влияние таких технологий на развитие методологии преподавания художественных дисциплин. Затем рассматриваются дальнейшие перспективы их внедрения как средства улучшения образовательных результатов учащихся, осваивающих соответствующие программы профессиональной подготовки.

Ключевые слова: **высшее образование, информационные и телекоммуникационные технологии в вузе, преподавание художественных дисциплин, студент, преподаватель**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, может быть объяснена двумя значимыми тенденциями в развитии современной системы высшего образования и общества в целом.

Первая тенденция – изменение требований социума к молодым профессионалам, успешно завершившим обучение в вузе по направлениям:

– 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль): Изобразительное искусство; технология;

– 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (Художественная керамика);

– 54.03.01 Дизайн (Дизайн среды);

– 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) программы: Художественное образование;

– 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы;

– 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль): Образование в области ИЗО и технологии.

Конечно, в структуре компетентности бакалавров и магистров соответствующих профилей сохраняется важность предметных компетенций [1, с. 57–58]. Однако на протяжении трёх последних десятилетий фиксируется неуклонный рост значения знаний, умений и навыков, относящихся к надпредметной области (Л.Н. Дубейковская, А.А. Киселева, В.Г. Минашкин, И.В. Роберт, В.А. Стародубцев, Н.В. Тихомирова, О.М. Шепель). Такая ситуация заставляет педагогов-исследователей и практиков интенсифицировать поиски в области методологического и инструментального обеспечения образовательного процесса (Л.Л. Алексеева, А.В. Андреев, С.В. Андреева, С.Б. Велединская, И.Б. Доценко).

Вторая тенденция – глубокое проникновение информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы жизни (Н.В. Буханова,

И.Б. Доценко, Л.Н. Дубейковская, К.В. Кузьмин, Л.Е. Петрова, С.А. Чемезов). В подобных условиях они с неизбежностью должны оказывать мощное влияние на дальнейшее поступательное развитие системы высшего образования в нашей стране [2, с. 7]. Таким образом, сегодня, занимаясь вопросами преподавания художественных дисциплин, нельзя не учитывать их возможностей (Д.О. Королева, К.В. Кузьмин, А.А. Лукина, Т.Е. Хавенсон).

Ввиду вышеизложенного цель статьи состоит в раскрытии наиболее существенных особенностей применения информационных технологий в процессе преподавания художественных дисциплин.

Достижению этой цели будет способствовать решение следующих задач:

– определить роль, которую ИКТ играют по ходу учебно-воспитательного процесса, реализуемого в пространстве современного российского вуза;

– проследить влияние таких технологий на развитие методологии преподавания художественных дисциплин;

– рассмотреть дальнейшие перспективы их внедрения как средства улучшения образовательных результатов учащихся, осваивающих соответствующие программы профессиональной подготовки.

В ходе решения вышеперечисленных задач авторами использовались такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта и изучение специальной литературы.

Научная новизна исследования заключается в демонстрации влияния ИКТ на развитие методологии преподавания художественных дисциплин.

Его теоретическая значимость состоит в определении роли, которую они играют по ходу учебно-воспитательного процесса, реализуемого в пространстве современного российского вуза.

Практическая значимость – в рассмотрении перспектив их внедрения как средства улучшения образовательных результатов учащихся, осваивающих соответствующие направления подготовки.

В пространстве современной системы высшего образования информационные и телекоммуникационные технологии позволяют оптимизировать процесс решения целого ряда дидактических задач. К таковым относятся:

– совершенствование организации учебных занятий;

– поощрение активности студентов во внеаудиторной работе;

– повышение учебной мотивации будущих профессионалов;

– стимуляция профессорско-преподавательского состава к профессиональному росту [3, с. 268].

Интеграция таких технологий в учебно-воспитательный процесс позволила его участникам в полной мере воспользоваться возможностями дистанционных форм организации учебных занятий [4, с. 306]. В данном случае их положительная роль состоит в:

– обеспечении оперативного доступа субъектов образовательных отношений к необходимым учебным материалам (А.Г. Дьячко, Б.Г. Литвак, Д.А. Новиков, В.П. Симонов, А.В. Хуторской);

– облегчении организации интерактивного взаимодействия между ними;

– расширении возможностей различных форм самостоятельной учебной и научно-исследовательской деятельности учащихся (Д.О. Заречнев, А.А. Левченко, Б.А. Федулов).

Современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет говорить о следующих формах дистанционных занятий, успешные планирование и проведение которых подразумевают широкое использование ИКТ:

– телеконференции (Б.Г. Литвак, В.А. Литвинов, Д.А. Новиков, Н.Г. Тарасов);

– веб-форумы;

– веб-занятия [5, с. 13–14];

– чат-занятия.

Художественная деятельность по своей природе сочетает черты, характерные для таких форм человеческой активности, как искусство, наука и производство [2, с. 8–9]. Отсюда следует, что образовательное пространство вуза, в котором студенты соответствующих направлений подготовки осваивают художественные дисциплины, должно быть организовано с учётом не только искусствоведческих требований, но и конструктивно-технических, экологических, планировочных [1, с. 60]. Ввиду отмечавшегося выше проникновения ИКТ во все сферы жизни общества, необходимым является также соблюдение требований интерактивной педагогики (М.Д. Бернштейн, Е.И. Васильева, А.А, Киселева, Д.В. Кравцов, Ю.А. Левданская, С.Н. Фомина, А.В. Хуторской).

Например, вполне естественным представляется практикуемое в последнее время дополнение широко используемых при обучении студентов таким дисциплинам наглядных пособий, моделей и макетов, компьютерными презентациями [3, с. 269]. Эти, последние, могут содержать примеры, правила и последовательность выполнения будущими профессионалами графических работ.

Успешная реализация образовательной деятельности по художественным дисциплинам предполагает широкое использование таких компьютерных технологий, которые позволяют не только транслировать студентам визуальную информацию, но и предоставляют широкие возможности для участия в создании материалов к занятиям [6, с. 14–15]. Обычно это достигается путём применения таких программ, как ArchiCAD или Компас-3D [7, с. 168].

Два последних десятилетия, особенно период 2020–2021 гг., когда проводились интенсивные мероприятия по профилактике и борьбе с пандемией COVID-19 и её последствиями, оказались тесно связаны с уже упоминавшейся актуализацией различных форм дистанционного обучения. В равной степени это относится к образовательному процессу по художественным дисциплинам [8, с. 37–38]. Так как в данном случае полный отказ от выполнения графических заданий недопустим, в практику дистанционного обучения студентов интересующим нас дисциплинам также прочно вошли различные компьютерные графические и художественные программы [6, с. 15].

Выполнение практических работ с помощью вышеперечисленных программ позволяет субъектам образовательных отношений экономить много времени, которое может быть использовано для других видов аудиторной и внеаудиторной работы [8, с. 40]. Однако, определяя дальнейшие перспективы их использования, следует помнить, что при работе в соответствующей программной среде существенно снижается эффективность выработки графических навыков обучающихся. Таким образом, с точки зрения дальнейшего поступательного развития интересующего нас сегмента отечественной системы ВО рациональным представляется сочетание учебной работы с использованием таких программ, с одной стороны, с применением традиционных инструментов и материалов – с другой [5, с. 15].

Углубление и расширение интеграции ИКТ в процесс обучения студентов художественным дисциплинам связано с повышением внимания со стороны администрации вузов, профессорско-преподавательского состава и сотрудников методических служб к техническим возможностям конкретных ОО [7, с. 170]. В ряде случаев представляется более перспективным применение средств ИКТ преимущественно в ходе самостоятельной работы обучающихся и реализации различных форм дистанционного обучения, предполагающих использование технических устройств, принадлежащих преподавателю и студентам [9, с. 82].

Занимаясь вопросами оптимизации применения ИКТ в ходе преподавания художественных дисциплин, следует принять в расчёт возможности программы Procreate или её аналогов [10, с. 52]. Их особенности позволяют применять большой набор кистей, ручек и карандашей, ручек, использовать различные цветовые композиции и эффекты [10, с. 53]. Таким образом частично компенсируются вышеупомянутые недостатки графических программ, затрудняющие ход процесса формирования соответствующих навыков студентов. Преподавателю рассматриваемая программа позволяет записывать видео с этапами работы, что повышает наглядность в образовательном процессе, осуществляемом, в том числе, с применением дистанционных форм организации [4, с. 308].

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем говорить о том, что на протяжении трёх последних десятилетий фиксируется неуклонный рост значения знаний, умений и навыков будущих представителей творческих профессий, относящихся к надпредметной области. В свою очередь, подобная ситуация заставляет педагогов-исследователей и практиков интенсифицировать поиски в области методологического и инструментального обеспечения образовательного процесса.

С другой стороны сегодня информационные и телекоммуникационные технологии оказывают более мощное, чем прежде, влияние на дальнейшее поступательное развитие системы высшего образования в нашей стране. Таким образом, сегодня, занимаясь вопросами преподавания художественных дисциплин, нельзя не учитывать их возможностей.

В образовательном пространстве современной организации ВО ИКТ позволяют оптимизировать процесс решения следующих дидактических задач: совершенствование организации учебных занятий; поощрение активности студентов во внеаудиторной работе; повышение учебной мотивации будущих профессионалов; стимуляция профессорско-преподавательского состава к профессиональному росту.

Их интеграция в учебно-воспитательный процесс позволила его участникам в полной мере воспользоваться возможностями дистанционных форм организации учебных занятий. Положительная роль ИКТ в этом случае состоит в: обеспечении оперативного доступа субъектов образовательных отношений к необходимым учебным материалам; облегчении организации интерактивного взаимодействия между ними; расширении возможностей различных форм самостоятельной учебной и научно-исследовательской деятельности учащихся.

Образовательное пространство вуза, в котором студенты интересующих нас направлений подготовки осваивают художественные дисциплины, должно быть организовано с учётом не только искусствоведческих требований, но и конструктивно-технических, экологических, планировочных. Ввиду проникновения информационных и телекоммуникационных технологий во все сферы жизни общества, необходимым является также соблюдение требований интерактивной педагогики. В этой связи педагогам необходимо активно формировать информационную компетентность, используя все средства для этого – профессиональную подготовку, самообразование, повышение квалификации [11; 12].

Реализация с их помощью различных форм учебной деятельности позволяет субъектам образовательных отношений экономить много времени, которое может быть использовано для других видов аудиторной и внеаудиторной работы. При этом следует помнить, что при работе в соответствующей программной среде существенно снижается эффективность выработки графических навыков обучающихся. Таким образом, с точки зрения дальнейшего поступательного развития интересующего нас сегмента отечественной системы ВО рациональным представляется сочетание учебной работы с использованием таких программ,

с одной стороны, с применением традиционных инструментов и материалов – с другой.

Углубление и расширение интеграции ИКТ в процесс обучения студентов художественным дисциплинам требует повышенного внимания со стороны администрации вузов, профессорско-преподавательского состава и сотрудников методических служб к техническим возможностям конкретных ОО.

Необходимо также принимать в расчёт возможности программы Procreate или её аналогов. Их особенности позволяют применять большой набор кистей, ручек и карандашей, ручек, использовать различные цветовые композиции и эффекты.

Таким образом частично компенсируются вышеупомянутые недостатки графических программ, затрудняющие ход процесса формирования соответствующих навыков студентов. Преподавателю рассматриваемая программа позволяет записывать видео с этапами работы, что повышает наглядность в образовательном процессе, осуществляемом, в том числе, с применением дистанционных форм организации.

Библиографический список

1. Ибрагимов Г.И. Трансформационные процессы в теории и практике обучения в условиях становления информационного пространства знаний. *Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития.* Москва: Экон-информ, 2018: 57–63.
2. Дегиль И.М., Костюкова Т.А. Особенности работы преподавателя вуза в электронной образовательной среде. *Открытое и дистанционное образование.* 2016; № 3 (63): 5–10.
3. Черникова С.М., Тепляков Н.Ю. Компьютерные технологии в профессиональной подготовке художника педагога. *Учёные записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020; № 1 (86): 267–269.
4. Черникова С.М., Ягупова Т.А. Возможности применения информационнокоммуникативных технологий в процессе обучения художественнографическим и проектным дисциплинам. *Учёные записки Орловского государственного университета.* 2022; № 1 (94): 306–308.
5. Калинин С.В., Левченко А.А., Федулов Б.А. Программно-информационное обеспечение мониторинга интеграционных процессов в образовательной деятельности юридических институтов МВД России. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 13–15.
6. Евстратова Ю.Ф. Сочетание традиционных и инновационных подходов к методике преподавания дисциплины «Академическая скульптура и пластическое моделирование в дистанционном обучении». *Научные труды московского гуманитарного университета.* 2021; № 6: 13–16.
7. Нагаева И.А. Учебный курс «Артинформатика» как элемент современной образовательной среды подготовки студентов гуманитарного профиля. *Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Сам Полиграфист, 2019: 167-171.
8. Крылова А.В., Крылов В.М. Контексты образовательной среды вуза как детерминанты развития инклюзивной культуры у студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 37–40.
9. Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий. *Вопросы психологии.* 2003; № 3: 80–88.
10. Насырова Э.Ф., Насыров Р.И. Игровые технологии как средство развития инновационного мышления студентов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 51–53.
11. Самбиева Л.И., Ярычев Н.У. Совершенствование ИКТ-компетентности учителя с использованием технологии бенчмаркинга. *Фундаментальные исследования.* 2013; № 11-6: 1240–1244.
12. Ярычев Н.У. Развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов Чеченской Республики. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2009; № 1 (1): 25–29.

References

1. Ibragimov G.I. Transformacionnye processy v teorii i praktike obucheniya v usloviyah stanovleniya informacionnogo prostranstva znanij. *Professional'noe i vysshee obrazovanie: vyzovy i perspektivy razvitiya.* Moskva: `Ekon-inform, 2018: 57–63.
2. Degil' I.M., Kostyukova T.A. Osobennosti raboty prepodavatelya vuza v `elektronnoj obrazovatel'noj srede. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie.* 2016; № 3 (63): 5–10.
3. Chernikova S.M., Teplyakov N.Yu. Komp'yuternye tehnologii v professional'noj podgotovke hudozhnika pedagoga. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2020; № 1 (86): 267–269.
4. Chernikova S.M., Yagupova T.A. Vozmozhnosti primeneniya informacionnokommunikativnyh tehnologij v processe obucheniya hudozhestvennograficheskim i proektnym disciplinam. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; № 1 (94): 306–308.
5. Kalinin S.V., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Programmno-informacionnoe obespechenie monitoringa integracionnyh processov v obrazovatel'noj deyatel'nosti yuridicheskih institutov MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 13–15.
6. Evstratova Yu.F. Sochetanie tradicionnyh i innovacionnyh podhodov k metodike prepodavaniya discipliny «Akademicheskaya skul'ptura i plasticheskoe modelirovanie v distancionnom obuchenii». *Nauchnye trudy moskovskogo gumanitarnogo universiteta.* 2021; № 6: 13–16.
7. Nagaeva I.A. Uchebnyj kurs «Artinformatika» kak `element sovremennoj obrazovatel'noj sredy podgotovki studentov gumanitarnogo profilya. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Sam Poligrafist, 2019: 167-171.
8. Krylova A.V., Krylov V.M. Konteksty obrazovatel'noj sredy vuza kak determinanty razvitiya inklyuzivnoj kul'tury u studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 37–40.
9. Vasil'eva I.A., Osipova E.M., Petrova N.N. Psihologicheskie aspekty primeneniya informacionnyh tehnologij. *Voprosy psihologii.* 2003; № 3: 80–88.
10. Nasyrova `E.F., Nasyrov R.I. Igrovye tehnologii kak sredstvo razvitiya innovacionnogo myshleniya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 51–53.
11. Sambieva L.I., Yarychev N.U. Sovershenstvovanie IKT-kompetentnosti uchitelya s ispol'zovaniem tehnologii benchmarkinga. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2013; № 11-6: 1240–1244.
12. Yarychev N.U. Razvitie informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti pedagogov Chechenskoj Respubliki. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2009; № 1 (1): 25–29.

Статья поступила в редакцию 20 05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-293-295

Botasheva N.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Acting Head of the Department of Fine Arts, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: botash.n@yandex.ru*

Bogatyreva M.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of DPI and Design, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: melianat@mail.ru*

Chomaeva L.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of DPI and Design, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: lara.chomaeva@mail.ru*

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ACTIVATING THE COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING DECORATIVE AND APPLIED ARTS. The role that digital technologies play in activating the students cognitive interest during the study of decorative and applied arts is revealed. For this purpose, first of all, the place of innovative technologies in achieving positive results in the educational process at the present stage of the development of national higher school is demonstrated. It is determined which competencies should be primarily formed by students studying at a modern university through the decorative and applied arts study. The role of the development of cognitive interest for these competencies is investigated. The main opportunities provided by modern digital technologies in the sense of optimizing its formation are studied. The authors pay attention to the most significant, in their opinion, ways of realizing these opportunities in Russian education.

Key words: **higher education, digital technologies in education, digital technologies in study of art disciplines, decorative and applied art, teaching decorative and applied art at university**

Н.П. Боташева, *канд. пед. наук, доц., и. о. зав. каф. изобразительного искусства ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: botash.n@yandex.ru*

М.Х. Богатырёва, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск E-mail: melianat@mail.ru*

Л.М. Чомаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: lara.chomaeva@mail.ru*

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Выявляется роль, которую цифровые технологии играют в активизации познавательного интереса студентов в ходе изучения декоративно-прикладного искусства. Для этого в первую очередь демонстрируется место инновационных технологий в достижении положительных результатов образовательного процесса на современном этапе развития отечественной высшей школы. Затем определяется, какие компетенции должны быть в первую очередь сформированы у лиц, обучающихся в современном вузе, путём изучения декоративно-прикладного искусства. Исследуется роль формирования познавательного интереса студентов в развитии этих компетенций. Изучаются основные возможности, предоставляемые современными цифровыми технологиями в смысле оптимизации его формирования. Авторы уделяют внимание наиболее значимым, на их взгляд, путям реализации этих возможностей, доступным на современном этапе развития отечественной системы высшего образования.

Ключевые слова: **высшее образование, цифровые технологии в образовании, цифровые технологии в изучении художественных дисциплин, декоративно-прикладное искусство, преподавание декоративно-прикладного искусства в вузе**

Актуальность темы исследования обосновывается двумя существенными тенденциями, отмечающимися в развитии российского общества и, в частности, системы высшего образования на протяжении последних десятилетий.

Первая из них заключается в интенсификации глобализационных процессов (С.Н. Артановский, Т. Левитт, А.Г. Шапошникова). Последние оказывают неоспоримое положительное влияние на развитие отечественной и мировой науки, образования, искусства и культуры [1, с. 277]. Очевидным, однако, представляется и возникновение некоторых побочных эффектов. Один из наиболее значимых – возрастание риска утраты национальной идентичности представителями молодого поколения [1, с. 280]. Авторы настоящей статьи считают, что одним из действенных средств минимизации подобного риска является стимуляция интереса студентов вузов к декоративно-прикладному искусству (ДПИ) в процессе его изучения.

Следующая важная тенденция развития современного общества – его компьютеризация (И.Н. Захарченко, А.В. Иванова, Л.Р. Ишмакова, В.А. Менг, Л.А. Молчанова, Н.М. Науменко, О.С. Шаврыгина). Информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ) проникли во все сферы жизни социума, не исключая образование [2, с. 17–18]. Отсюда следует, что, решая проблемы, связанные с активизацией познавательного интереса студентов по ходу изучения декоративно-прикладного искусства, нельзя не учитывать возможности, предоставляемые цифровыми технологиями [3, с. 289].

Таким образом, цель исследования – выявить ту роль, которую цифровые технологии играют в активизации познавательного интереса студентов в ходе изучения декоративно-прикладного искусства.

Достижение этой цели представляется возможным в ходе решения следующих задач:

– продемонстрировать место инновационных технологий в достижении положительных результатов образовательного процесса на современном этапе развития отечественной высшей школы;

– определить, какие компетенции должны быть в первую очередь сформированы у лиц, обучающихся в современном вузе, путём изучения декоративно-прикладного искусства;

– исследовать роль формирования познавательного интереса студентов в развитии этих компетенций;

– выявить основные возможности, предоставляемые современными цифровыми технологиями в смысле оптимизации его формирования;

– изучить пути реализации этих возможностей, доступных на современном этапе развития отечественной системы ВО.

Для решения вышеперечисленных задач применялись методы исследования:

– изучение специальной литературы, на страницах которой затрагивается соответствующая проблематика;

– анализ собственного педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в исследовании роли формирования познавательного интереса обучающихся в успешном изучении ими декоративно-прикладного искусства.

Теоретическая значимость состоит в выявлении основных возможностей, которые широкое использование цифровых технологий предоставляет с точки зрения оптимизации формирования познавательного интереса студентов при изучении ими декоративно-прикладного искусства.

Практическая значимость видится в определении некоторых путей реализации этих возможностей, доступных на современном этапе развития отечественной системы ВО.

На всех этапах развития вузовского образования в России и мире эффективность учебно-воспитательного процесса во многом зависела от степени актуальности реализуемой его модели [4, с. 58]. Особенности последней, в свою очередь, напрямую зависят от особенностей развития науки и техники (Е.В. Глазырина, А.В. Иванова, Л.Р. Ишмакова, А.Ф. Присяжная). Таким образом, сегодня эффективное использование цифровых технологий является одним из важнейших условий достижения положительных образовательных результатов [5, с. 37–38].

Несмотря на определённую специфику, преподавание художественных дисциплин не составляет исключения из данного правила [6, с. 20–21]. Эволюция методов их преподавания связана с ведущими открытиями и накоплением эмпирических данных не только непосредственно в областях педагогики и искусствоведения, но и во многих других дисциплинах (И.Н. Захарченко, А.В. Иванова, Л.Р. Ишмакова, Л.А. Молчанова, А.Ф. Присяжная, В. Судницкий). Отсюда следует, что грамотное использование современных достижений в области информационных и телекоммуникационных технологий позволит в полной мере реализовать образовательный и воспитательный потенциал декоративно-прикладного искусства [7, с. 335].

Будущие профессионалы, успешно завершившие изучение декоративно-прикладного искусства, характеризуются наличием ряда специфических профессиональных компетенций. В их числе следует отметить:

– способность анализировать особенности отечественных и мировых школ ДПИ [4, с. 58];

– применение знаний, умений и навыков, относящихся к соответствующей области, по ходу осуществления учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности [8, с. 38];

– использование сформированных компетенций и практического опыта занятий декоративно-прикладным искусством при написании ВКР, курсовых и дипломных работ, подготовке и защите учебных проектов [6, с. 21].

В процессе формирования этих и других компетенций традиционно широко используются наглядные методы, заслуженно считающиеся наиболее эффективными с точки зрения успешного обучения декоративно-прикладному искусству [5, с. 40]. Они подразумевают активизацию познавательного интереса учащихся для наиболее полного визуального восприятия [9, с. 2].

Например, в целях обеспечения эффективного обучающего взаимодействия между педагогом и студентами широко применяется иллюстрация. Главная её функция – образное воссоздание формы и сущности явления, а также его структуры с целью подтверждения теоретических положений. Сегодня существуют цифровые технологии, использование которых является перспективным в русле реализации данного метода.

Так, функционал VR-шлема позволяет «дополнить» реальный мир виртуальными элементами и сенсорными данными. Он предоставляет возможности для трансляции обучаемым стереоскопических изображений, что, в свою очередь, создаёт реалистичное восприятие трёхмерной среды [5, с. 41]. При этом высокая степень наглядности обеспечивается не только тем, что обучающийся получает общую визуальную информацию об изучаемом объекте ДПИ, но и тем, что будущий профессионал знакомится с предметом или явлением, используя высокий уровень детализации [5, с. 42].

В качестве средства развития интереса студентов к декоративно-прикладному искусству в последнее время определённую популярность приобрели голографические проекторы [10, с. 725]. В ходе реализации наглядных методов обучения их использование с целью демонстрации трёхмерных очертаний объектов декоративно-прикладного искусства позволяет осуществить более наглядный и всесторонний анализ их формы и структуры [10, с. 726].

Развитию познавательного интереса учащихся может поспособствовать их привлечение к организации и проведению мультимедийных интерактивных выставочных проектов в центрах цифрового искусства [11, с. 59–60]. Своим организаторам и посетителям мультимедийные выставки предоставляют широкие возможности для знакомства с произведениями ДПИ, находящимися в коллекциях различных музеев по всему миру. При реализации данной технологии на стены, пол и потолок выставочного зала могут быть спроецированы изображения предметов и их отдельных частей, сопровождающиеся анимацией, аудиорядом и комментариями. Таким образом, даже студенты, не принимавшие участия в подготовке выставки становятся не простыми её зрителями, но непосредственными участниками [12, с. 326].

Говоря о цифровых технологиях и их использовании в ходе обучения студентов декоративно-прикладному искусству, следует отметить: хотя по таким предметам, как «Цветоведение», «Рисунок» или «Живопись» существует

большое количество адаптированных под их возможности материалов, интересующая нас область зачастую остаётся вне сферы внимания разработчиков (О.И. Ваганова, Л.К. Иляшенко, С.А. Цыплакова). Данная ситуация обусловливает необходимость широкого использования такого пути повышения познавательной активности обучающихся, как их привлечение к проектированию интерьеров профильных учебных кабинетов, разработке и изготовлению наглядных материалов с использованием цифровых технологий [11, с. 152].

К тому же перспективным представляется их задействование в разработке учебных фильмов. Указанная форма подачи материала сама по себе обладает большим потенциалом в плане формирования познавательного интереса будущих профессионалов, так как позволяет задействовать в когнитивном процессе одновременно и зрение, и слух учащихся [12, с. 330]. При этом выполнение работы, связанной с их генерацией, представляет собой самостоятельный метод обучения, позволяющий задействовать большинство формируемых профессиональных, личностных и общекультурных компетенций и способствовать формированию опыта творческой деятельности у будущих профессионалов [2, с. 19]. Продукт такой деятельности, созданный на основе продуманного сценария, отличается наглядностью, широкой доступностью и отражает некоторые особенности техники и технологии создания произведений искусства [8, с. 40–41].

Таким образом, одним из побочных эффектов глобализационных процессов является возрастание риска утраты будущими специалистами национальной идентичности. Последнее представляет собой серьёзный вызов, симметричный ответ на который необходимо искать уже сегодня. Одним из путей решения данной проблемы является повышение интереса к декоративно-прикладному искусству студентов, которые осваивают соответствующие специальности.

При планировании и внедрении в жизнь такого рода модернизаций нельзя не принимать в расчёт процессы интеграции информационных и телекоммуникационных технологий во все сферы жизни общества. Необходимо решать проблему повышения познавательного интереса учащихся к ДПИ с учётом возможностей, предоставляемых такими технологиями.

В процессе декоративно-прикладного искусства студентами вузов традиционно широко используются наглядные методы. Последние подразумевают активизацию познавательного интереса учащихся для наиболее полного визуального восприятия. При этом сегодня существуют цифровые технологии, использование которых является перспективным в русле реализации таких методов.

Функционал VR-шлема, например, позволяет «дополнить» реальный мир виртуальными элементами и сенсорными данными. Он предоставляет возможности для трансляции обучаемым стереоскопических изображений, что, в свою очередь, создаёт реалистичное восприятие трёхмерной среды. При этом высокая степень наглядности обеспечивается не только тем, что обучающийся получает общую визуальную информацию об изучаемом объекте ДПИ, но и тем, что будущий профессионал знакомится с предметом или явлением, используя высокий уровень детализации.

В качестве средства развития интереса студентов к декоративно-прикладному искусству в последнее время определённую популярность приобрели голографические проекторы. В ходе реализации наглядных методов обучения их использование с целью демонстрации трёхмерных очертаний объектов декоративно-прикладного искусства позволяет осуществить более наглядный и всесторонний анализ их формы и структуры.

Развитию познавательного интереса учащихся может поспособствовать их привлечение к организации и проведению мультимедийных интерактивных выставочных проектов в центрах цифрового искусства. Своим организаторам и посетителям мультимедийные выставки предоставляют широкие возможности для знакомства с произведениями ДПИ, находящимися в коллекциях различных музеев по всему миру.

Продолжая разговор о цифровых технологиях и их использовании в ходе обучения студентов декоративно-прикладному искусству, следует отметить: хотя по таким предметам, как «Цветоведение», «Рисунок» или «Живопись», существует большое количество адаптированных под их возможности материалов, интересующая нас область зачастую остаётся вне сферы внимания разработчиков. Данная ситуация обусловливает необходимость широкого использования такого пути повышения познавательной активности обучающихся, как их привлечение к проектированию интерьеров профильных учебных кабинетов, разработке и изготовлению наглядных материалов с использованием цифровых технологий.

Библиографический список

1. Иншаков С.М. Глобализационные процессы в мире и их влияние на национальную безопасность. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки.* 2019; Выпуск 4 (833): 276–283.
2. Димова Е.В. Поколение DIGITAL NATIVES: опыт обучения педагогов актуальным направлениям работы по формированию у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения в информационном пространстве. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 17–19.
3. Жуколина М.В. «DIGITAL NATIVES» как цивилизационный вызов: проблема диалога поколений в начале XXI века. *Государство, общество, церковь в истории России XX–XXI веков:* материалы XVIII Международной научной конференции. Иваново: Ивановский государственный университет, 2019: 277–282.
4. Сафонцева Н.Ю., Лутков С.А. Проектирование основных образовательных программ с учётом требований профессиональных стандартов деятельности (на примере морской образовательной организации). *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 56–60.
5. Савина Е.Б. Плюсы и минусы преподавания дисциплины «Декоративная живопись для дизайнеров» в условиях современного дистанционного образования. *Научные труды московского гуманитарного университета.* 2021; № 6: 37–42.
6. Власова В.И., Сыпко Е.В. Система практической подготовки студентов педагогических вузов в современном российском высшем образовании: состояние, проблемы, перспективы. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 19–22.
7. Ахметжанова Г. В., Юрьев А. В. Цифровые технологии в образовании. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2018; № 3 (24): 334–336.
8. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования. *Психолого-педагогические исследования.* 2017; Т. 9, № 1: 38–43.
9. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования. *Вестник Мининского университета*. 2019; Т. 7, № 1 (26): 2.
10. Каткова Е.В., Кузюкова В.В., Карачёва Г.А. Внедрение инновационных технологий в образовательную деятельность вуза. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*. 2019; Т. 2: 725–726.
11. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. *Образование в пространстве культуры.* Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012.

References

1. Inshakov S.M. Globalizacionnye processy v mire i ih vliyanie na nacional'nuyu bezopasnost'. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2019; Vypusk 4 (833): 276–283.
2. Dimova E.V. Pokolenie DIGITAL NATIVES: opyt obucheniya pedagogov aktual'nym napravleniyam raboty po formirovaniyu u detej doshkol'nogo vozrasta navykov bezopasnogo povedeniya v informacionnom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 17–19.
3. Zhukolina M.V. «DIGITAL NATIVES» kak civilizacionnyj vyzov: problema dialoga pokolenij v nachale XXI veka. *Gosudarstvo, obschestvo, cerkov' v istorii Rossii XX–XXI vekov:* materialy XVIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 277–282.
4. Safonceva N.Yu., Lutkov S.A. Proektirovanie osnovnyh obrazovatel'nyh programm s uchetom trebovanij professional'nyh standartov deyatel'nosti (na primere morskoj obrazovatel'noj organizacii). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 56–60.
5. Savina E.B. Plyusy i minusy prepodavaniya discipliny «Dekorativnaya zhivopis' dlya dizajnerov» v usloviyah sovremennogo distancionnogo obrazovaniya. *Nauchnye trudy moskovskogo gumanitarnogo universiteta.* 2021; № 6: 37–42.
6. Vlasova V.I., Sypko E.V. Sistema prakticheskoj podgotovki studentov pedagogicheskih vuzov v sovremennom rossijskom vysshem obrazovanii: sostoyanie, problemy, perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 19–22.
7. Ahmetzhanova G. V., Yur'ev A. V. Cifrovye tehnologii v obrazovanii. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2018; № 3 (24): 334–336.
8. Markova S.M., Cyplakova S.A. Professiologicheskie osnovy professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya.* 2017; T. 9, № 1: 38–43.
9. Markova S.M., Narkoziev A.K. Metodika issledovaniya soderzhaniya professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2019; T. 7, № 1 (26): 2.
10. Katkova E.V., Kuzyukova V.V., Karacheva G.A. Vnedrenie innovacionnyh tehnologij v obrazovatel'nuyu deyatel'nost' vuza. *Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki.* 2019; T. 2: 725–726.
11. Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. *Obrazovanie v prostranstve kul'tury.* Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2012.

Статья поступила в редакцию 21.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-296-298

Gadzhieva P.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Legal Disciplines and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Mirzaev Z.M., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Legal Disciplines and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Meisurov Sh.S., *postgraduate, Department of Legal Disciplines and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

EDUCATION OF CIVIL LAW CULTURE AMONG STUDENTS BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The paper considers the most significant features, in the authors' opinion, of the process that is to form students' civil law culture. At the same time, special attention is paid to the extracurricular activities. For this purpose, first of all, the definition of "legal educational activity" is given, which is the most adequate to the modern realities in which Russian universities carry out educational activities. Further, its goals and objectives for today are determined. Then modernizations are demonstrated, the introduction of which will contribute to the optimal legal culture formation in students. The key pedagogical conditions that contribute to improving the effectiveness of the relevant educational work segment are determined. A number of specific measures are proposed, which, according to the authors, will contribute to the effective legal education of persons mastering modern Russian universities educational programs.

Key words: **legal education, legal culture, civic education, legal work, civil consciousness**

П.Д. Гаджиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
З.М. Мирзаев, *канд. юрид. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
Ш.С. Мейсуров, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассмотрены наиболее существенные, на взгляд авторов, черты процесса воспитания гражданско-правовой культуры у представителей студенческой молодёжи. При этом особое внимание уделяется средствам внеурочной деятельности. Для этого в первую очередь дефиниции «правовоспитательная деятельность» даётся определение, наиболее адекватное современным реалиям, в которых российские вузы осуществляют образовательную деятельность. Далее определяются её цели и задачи на сегодняшний день. Демонстрируются модернизации, внесение которых будет способствовать оптимальному формированию правовой культуры студентов. Определяются ключевые педагогические условия, способствующие повышению эффективности соответствующего сегмента воспитательной работы. Предлагается ряд конкретных мер, которые, по мнению авторов, будут способствовать эффективному правовому воспитанию лиц, осваивающих образовательные программы российских вузов на современном этапе их существования.

Ключевые слова: **правовое воспитание, правовая культура, гражданское воспитание, правовоспитательная работа, гражданско-правовое сознание.**

Актуальность темы нашего исследования может быть обоснована рядом существенных особенностей развития России и мира на настоящем этапе. Действительно, современное российское общество характеризуют динамичные изменения, фиксирующиеся во всех сферах его существования (Л.В. Веснина, Л.М. Волосникова, Э.В. Галажинский, В.И. Загвязинский, Л.Д. Плотников, Г.Н. Прозументова). С интенсификацией большинства процессов, происходящих в экономике, политике, общественной жизни и культуре, тесно связан рост социальной мобильности, а следовательно, и активности различных общественных групп деструктивной направленности. В первую очередь сказанное относится к среде учащейся молодёжи [1, с. 7–8].

В таких условиях естественным представляется внесение изменений в процесс формирования профессиональных и личностных компетенций будущих специалистов на ступени высшего образования (Н.В. Бородина, И.А. Ерина, А.В. Захаров, И.А, Иванов, Л.Д. Плотников, И.Р. Позднякова, Ю.В. Сорокопуд). В частности, возрастает важность формирования у них гражданско-правовой культуры [2, с. 112].

В свою очередь, большинству современных педагогов-исследователей и практиков ключевой составляющей процесса формирования правового сознания студенческой молодёжи представляется правовоспитательная деятельность (А.В. Захаров, Е.Г. Огольцова, Т.В. Палецкая Л.Е. Сикорская). Специфика последней подразумевает широкое использование средств внеурочной работы. Их использованию в данном качестве посвящена статья [3, с. 42–43].

Таким образом, её цель – освещение процесса воспитания гражданско-правовой культуры у студенческой молодёжи средствами внеурочной деятельности.

Для достижения поставленной цели авторами решаются следующие задачи:

– дать определение понятию «правовоспитательная деятельность», наиболее рациональное с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи;

– определить цели и задачи такой деятельности в современных условиях;

– выявить, внесение каких модернизаций в процесс организации вузовского образования будет способствовать оптимальному формированию правовой культуры студентов;

– определить педагогические условия, способствующие повышению эффективности соответствующего сегмента воспитательной работы;

– предложить конкретные меры, которые, по мнению авторов, будут способствовать эффективному правовому воспитанию студентов.

При подготовке статьи использовались следующие методы исследования:

– изучение научно-исследовательской литературы, посвящённой соответствующей тематике;

– анализ собственного педагогического опыта авторов;

– опрос студентов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет».

Её научная новизна заключается в том, что были определены цели и задачи правовоспитательной деятельности, релевантные условиям функционирования большинства современных российских вузов.

Теоретическая значимость состоит в определении ключевых педагогических условий, способствующих повышению её эффективности.

Практическая значимость заключается в выявлении конкретных мер, каковые, по мнению авторов, будут способствовать эффективному правовому воспитанию студентов.

Дефиниция «правовоспитательная деятельность» может быть истолкована как управляемый целенаправленный процесс организационно-идеологического воздействия организации ВО на сознание и поведение студентов [4, с. 107–108]. Реализуя его, педагоги и администрация вузов должны в обязательном порядке учитывать влияние следующих факторов:

– особенности социальной среды;

– саморазвитие обучающихся (Л.М. Волосникова, М.Ш. Гунибский, Л.Д. Плотников, С.В. Стецура, Т.В. Худойкина).

Основная цель данного процесса – преобразование правовых идей и требований нормативно-правовых актов в личные убеждения представителей учащейся молодёжи [5, с. 96]. С данной трансформацией, в свою очередь, связаны формирование у них правовой культуры, организация взаимоотношений будущих профессионалов с окружающими на основе принципа законности [6, с. 47].

Важнейшая задача рассматриваемой деятельности, осуществляемой в пространстве современной организации высшего образования, – формирование у обучающихся корректного восприятия правовых явлений, ценностей и норм (Р.З. Симонян, М.А. Соболева, Ю.Г. Татур). Этого, в свою очередь, можно добиться лишь в результате выполнения второй задачи. Состоит она в организации и проведении систематической целенаправленной деятельности по привитию обучающимся правовых убеждений, правовой идеологии, а также навыков соответствующего им поведения [4, с. 109].

Решение этих задач представляется в полной мере возможным только в случае комплексной модернизации воспитательной работы, осуществляемой в стенах современного российского вуза [1, с. 70–71]. Последняя, в свою очередь, предполагает организацию правового пространства внутри учреждения ВО. Это пространство представляет собой уклад жизни вуза, определяющий, какие нормы и правила будут усваиваться и закрепляться в поведении представителей студенческой молодёжи [3, с. 44]. Именно характеристики правового пространства, а не организация курсовых мероприятий, оказывают решающее влияние на становление у будущих профессионалов системы жизненных ценностей (О.Е. Беркович, И.А. Киселева, М.В. Кларин, В.В. Лысенко, Е.Б. Матрешина, М.А. Соболева, Т.В. Худойкина).

Так, именно в правовом пространстве вуза может быть сформирован позитивный социальный опыт личности, а значит, и оптимизирован процесс её гражданского становления [6, с. 48–49]. Основу последнего должны составить демократические ценности и уважение к правам человека. Это позволит установить доверительные, непринужденные отношения между субъектами образовательных отношений [2, с. 113].

Анализ проведённого нами опроса студентов 1–4 курсов факультета управления и права ФГБОУ ВО ДГПУ позволяет сделать вывод о том, что каждое образовательное учреждение представляет собой миниатюрное государство. Последнее создаёт условия, необходимые для развития правовой культуры обучающихся. Опираясь на результаты анкетирования, которым было охвачено свыше ста студентов разных возрастных групп, авторы выявили следующие педагогические условия, обеспечивающие её эффективное формирование:

– широкое вовлечение будущих профессионалов в деятельность органов студенческого самоуправления;

– использование социального проектирования как средства развития правовых знаний обучающихся;

– создание педагогом или куратором «ситуации успеха» [5, с. 97].

Таким образом, участие студентов в самоуправлении позволяет им приобрести социальный опыт, а значит, и расширить возможности для складывания у них правовой культуры [4, с. 109]. Проявляя активность в составе соответствующих структур, лица, осваивающие образовательные программы вузов, получают возможности для:

– планирования и организации собственной внеаудиторной работы [7, с. 145–146];

– подведения итогов соответствующей деятельности и дальнейшей её коррекции [8, с. 54–55];

– непосредственного участия в решении вопросов студенческой жизни [9, с. 110].

Так, за последние два года по инициативе студенческого актива в нашем вузе были организованы и проведены следующие мероприятия:

– интеллектуальная игра брейн-ринг на тему «Россия – родина моя», которая включала в себя следующие номинации: «История моего края»; «Необъятная родина»; «Они прославили страну»

– интеллектуальная игра на тему «Знатоки права».

При этом участники образовательного процесса принимали во внимание тот факт, что отношение к правовому воспитанию как к целенаправленной деятельности не должно отрывать его от социальных условий, т. е. объективной основы [10, с. 268]. В условиях становления и развития современного правового государства он является одной из составляющих сторон процесса формирования личности [8, с. 56]. Следовательно, реализуясь в конкретных условиях реальной деятельности, правовое воспитание может быть действенным лишь в случае, если оно осуществляется с учётом этого влияния [10, с. 270].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что современное российское общество характеризуется динамичными изменениями практически во всех сферах его жизни. Это, в свою очередь, ведёт к росту социальной мобильности, следовательно, и активности различных общественных групп деструктивной направленности. В первую очередь сказанное относится к среде учащейся молодёжи.

Соответственно, необходимо внесение изменений в процесс формирования профессиональных и личностных компетенций будущих специалистов на ступени высшего образования. В частности, возрастает важность развития у них гражданско-правовой культуры.

Большинству современных педагогов-исследователей и практиков ключевой составляющей процесса формирования правового сознания студенческой молодёжи представляется правовоспитательная деятельность.

Она представляет собой управляемый целенаправленный процесс организационно-идеологического воздействия вуза на сознание и поведение студентов. Реализуя его, педагоги и администрация вузов должны в обязательном порядке учитывать влияние следующих факторов: особенности социальной среды; саморазвитие обучающихся.

Ведущая цель правовоспитательной деятельности состоит в преобразовании правовых идей и требований нормативно-правовых актов в личные убеждения представителей учащейся молодёжи. С данной трансформацией, в свою очередь, связаны формирование у них правовой культуры и организация взаимоотношений будущих профессионалов с окружающими на основе принципа законности.

При этом главной задачей такой деятельности является формирование у обучающихся корректного восприятия правовых явлений, ценностей и норм. Этого, в свою очередь, можно добиться лишь в результате выполнения второй задачи. Состоит она в организации и проведении систематической целенаправленной работы по привитию обучающимся правовых убеждений, правовой идеологии, а также навыков соответствующего им поведения.

В полной мере решение обеих задач возможно только в случае комплексной модернизации воспитательной работы, осуществляемой в стенах современного российского вуза. Последняя предполагает организацию правового пространства внутри учреждения ВО.

Лишь внутри него может быть сформирован позитивный социальный опыт личности, а значит, оптимизирован процесс её гражданского становления. Основу последнего должны составить демократические ценности и уважение к правам человека. Это позволит установить доверительные, непринужденные отношения между субъектами образовательных отношений.

Можно выделить следующие педагогические условия, обеспечивающие её эффективное формирование: широкое вовлечение будущих профессионалов в деятельность органов студенческого самоуправления; использование социального проектирования как средства развития правовых знаний обучающихся; создание педагогом или куратором «ситуации успеха».

Участие студентов в самоуправлении позволяет им приобрести социальный опыт, а значит, и расширить возможности для складывания у них правовой культуры. Проявляя активность в составе соответствующих структур, лица, осваивающие образовательные программы вузов, получают возможности для: планирования и организации собственной внеаудиторной работы; подведения итогов соответствующей деятельности и дальнейшей её коррекции; непосредственного участия в решении вопросов студенческой жизни.

Библиографический список

1. Калимуллин А.М., Гафуров И.Р., Закирова Г.Ш. *Технологии подготовки учителей в классическом университете.* Казань: Казанский университет, 2019.
2. Никитин М.Ю., Карабулатова И.С., Пахоменкова О.М. Маркеры лингвоконфликтогенности современного массмедийного дискурса России в эпоху постправды. *Вестник РосНОУ.* Серия: Человек в современном мире. 2022; № 2: 110–116.
3. Гаджиева П.Д. Гражданско-патриотическое воспитание молодёжи как необходимое условие развития общества. *Актуальные проблемы науки и практики: Гатчинские чтения:* сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции. Гатчина: Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2019: 41–45.
4. Адаева О.В. Организация правового воспитания в общеобразовательных учреждениях. *Проблемы экономики и юридической практики.* 2020; Т. 16, № 4: 107–110.
5. Адаева О.В. Роль правовоспитательной деятельности как общегосударственной задачи во взаимосвязи с патриотическим воспитанием. *Modern Science.* 2020; № 7-1: 95–98.
6. Махашева Я.А. Некоторые проблемы правового образования будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 47–49.
7. Честнихина А.Д. Пути и способы формирования правовой компетентности студентов, обучающихся на медицинских специальностях. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 145–146.
8. Росенко Н.И. Формирование экономико-правовой культуры у студентов средствами электронной информационно-образовательной среды вуза. *Гуманитарные науки.* 2021; № 3: 53–56.
9. Росенко Н.И. Формирование экономико-правовой культуры у студентов вузов в условиях дистанционного обучения: из опыта работы. *Инновации в образовании.* 2020; № 4: 104–117.
10. Семенов К.Б., Николаев М.В., Семенова А.С. Гендерные особенности гражданского воспитания учащихся в цифровом обществе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 268–271.

References

1. Kalimullin A.M., Gafurov I.R., Zakirova G.Sh. *Tehnologii podgotovki uchitelej v klassicheskom universitete.* Kazan': Kazanskij universitet, 2019.
2. Nikitin M.Yu., Karabulatova I.S., Pahomenkova O.M. Markery lingvokonfliktogennosti sovremennogo massmedijnogo diskursa Rossii v `epohu postpravdy. *Vestnik RosNOU.* Seriya: Chelovek v sovremennom mire. 2022; № 2: 110–116.

3. Gadzhieva P.D. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi kak neobhodimoe uslovie razvitiya obschestva. *Aktual'nye problemy nauki i praktiki: Gatchinskie chteniya:* sbornik nauchnyh trudov po materialam VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Gatchina: Gosudarstvennyj institut `ekonomiki, finansov, prava i tehnologij, 2019: 41–45.
4. Adaeva O.V. Organizaciya pravovogo vospitaniya v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Problemy `ekonomiki i yuridicheskoj praktiki.* 2020; T. 16, № 4: 107–110.
5. Adaeva O.V. Rol' pravovospitatel'noj deyatel'nosti kak obschegosudarstvennoj zadachi vo vzaimosvyazi s patrioticheskim vospitaniem. *Modern Science.* 2020; № 7-1: 95–98.
6. Mahasheva Ya.A. Nekotorye problemy pravovogo obrazovaniya buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 47–49.
7. Chestnihina A.D. Puti i sposoby formirovaniya pravovoj kompetentnosti studentov, obuchayuschihsya na medicinskih special'nostyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 145–146.
8. Rosenko N.I. Formirovanie `ekonomiko-pravovoj kul'tury u studentov sredstvami `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza. *Gumanitarnye nauki.* 2021; № 3: 53–56.
9. Rosenko N.I. Formirovanie `ekonomiko-pravovoj kul'tury u studentov vuzov v usloviyah distancionnogo obucheniya: iz opyta raboty. *Innovacii v obrazovanii.* 2020; № 4: 104–117.
10. Semenov K.B., Nikolaev M.V., Semenova A.S. Gendernye osobennosti grazhdanskogo vospitaniya uchaschihsya v cifrovom obschestve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 268–271.

Статья поступила в редакцию 31.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-298-300

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

Emelyanova I.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Theory and Methodology of Educational Activities, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Dudaev G.S.-Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Management, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ataginec88@mail.ru*

THE SPECIFICS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF A HIGH SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF HYBRID LEARNING. The article talks about the main features of pedagogical communication of a high school teacher under conditions of hybrid learning. To do this, at its beginning, some features of implementation of the educational process in a modern Russian university are considered. On this basis, the knowledge, skills and abilities of a modern teacher allowing for effective pedagogical communication importance is proved. Further, the pedagogical communication role in the educational process carried out in the modern higher school space is demonstrated. Its most significant functions are investigated. The main features of the modern teacher activity aimed at these functions implementation are determined. The system of the higher school pedagogical employee qualities, conducive to the effective implementation of such activities, is considered.

Key words: **higher education, distance learning format, hybrid learning format, pedagogical communication, student, teacher**

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

И.Е. Емельянова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. теории и методики образовательной деятельности НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Г.С.-Х. Дудаев, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ataginec88@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье говорится об основных чертах педагогического общения преподавателя высшей школы в условиях реализации гибридного обучения. Для этого в её начале рассматриваются некоторые особенности реализации образовательного процесса в современном российском вузе. На этом основании доказывается важность знаний, умений и навыков современного преподавателя, позволяющих осуществлять эффективное педагогическое общение. Далее демонстрируется роль педагогического общения в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом в пространстве современной высшей школы. Исследуются наиболее значимые из числа его функций. Определяются основные черты деятельности современного преподавателя, направленной на реализацию этих функций. Рассматривается система качеств педагогического работника высшей школы, благоприятствующих эффективной реализации такой деятельности.

Ключевые слова: **высшее образование, дистанционный формат обучения, гибридный формат обучения, педагогическое общение, студент, преподаватель**

Актуальность темы статьи объясняется тем, что образовательный процесс, осуществляемый в пространстве современной высшей школы, характеризуется рядом черт, не находивших столь яркого выражения на предыдущих этапах её развития (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, А.М. Новиков, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, М.И. Шилова, Е.Н. Шиянов). Сегодня мы можем говорить о его новой архитектуре. Последней присущи следующие признаки:

– реализация в условиях гибридного обучения, которая, в свою очередь, предполагает интеграцию лекционно-семинарской системы и дистанционных образовательных технологий [1, с. 57];

– большее, чем прежде, доверие к обучающимся, требующее предоставления им определённой свободы по ходу образовательного процесса [2, с. 22];

– необходимость генерации принципиально нового образовательного пространства, в котором будущие профессионалы смогут осваивать материал в удобном для себя временном режиме (А.А. Азбель, Л.С. Илюшин, Е.И. Казакова, П.А. Морозова);

– широкое использование интерактивного контента, а также электронных ресурсов в образовательных целях [3, с. 52];

– повышенное внимание к процессам рефлексии и коммуникации между субъектами образовательных отношений, находящее своё выражение, прежде всего, через широкое привлечение студентов к планированию обучения, выбору его средств, форм и методов [4, с. 5].

Столь значительные изменения не могли не оказать ощутимого влияния на характер общения между участниками образовательного процесса [5, с. 119–120]. Его специфике применительно к педагогическому работнику посвящено наше исследование.

Таким образом, цель статьи – рассмотрение основных черт педагогического общения преподавателя высшей школы в условиях реализации гибридного обучения.

С данной целью коррелируют следующие задачи:

– продемонстрировать роль педагогического общения в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом в пространстве современной высшей школы;

– рассмотреть его функции;

– определить основные черты деятельности современного преподавателя, направленной на реализацию этих функций;

– продемонстрировать систему качеств педагогического работника высшей школы, благоприятствующих эффективной реализации такой деятельности.

Методы исследования, использовавшиеся при решении вышеперечисленных задач, включали рефлексию педагогического опыта авторов и анализ специальной литературы, затрагивающей интересующую нас тематику.

Научная новизна статьи заключается в определении той роли, которую продуктивное педагогическое общение играет в процессе подготовки молодых специалистов на современном этапе развития высшей школы высшей школы

Таблица 1

Функции педагогического общения преподавателя высшей школы

Функции	Характеристика
Организационная	Эффективное педагогическое общение обеспечивает оптимальную организацию совместной активности будущих профессионалов, с одной стороны, преподавателя – с другой, это достигается путём установления взаимной личностной информированности и, следовательно, общей ответственности за образовательные результаты (А. Бандура, Л.Д. Гудков, Б.В. Дубин, К.Е. Зискин, Н.А. Зоркая, В.А. Петровский)
Информационно-обучающая	Результативность педагогического общения прямо пропорциональна эффективности демонстрации связей, существующих между изучаемой дисциплиной и реалиями осуществления студентами их профессиональной деятельности в будущем [2, с. 24]
Конструктивная	Правильно организованное взаимодействие между преподавателем и учащимися позволяет сформировать у них более глубокое понимание изучаемого предмета
Контрольно-оценочная	По ходу педагогического общения осуществляется само- и взаимоконтроль обучающего и обучаемых [5, с. 125]
Коммуникативно-стимулирующая	Педагогическое общение позволяет гармонизировать сочетание различных, включая инновационные, форм учебно-познавательной деятельности [1, с. 42–43]
Эмоционально-коррегирующая	Продуктивное взаимодействие между участниками образовательного процесса позволяет реализовать принципы «победного обучения» и «открытых перспектив» во время его реализации (Т.Н. Бояк, И.Т. Касавин, Е.В. Красавина)

Её теоретическая значимость состоит в демонстрации системы качеств педагогического работника высшей школы, способствующих эффективной эффективному педагогическому общению.

Практическая значимость заключается в выявлении основных черт деятельности современного преподавателя, направленной на реализацию основных функций педагогического общения.

Педагогическое общение преподавателя высшей школы – основной инструмент внешней реализации его профессионально-педагогической деятельности. Достаточный уровень его эффективности позволяет успешно решать одну из ключевых задач, стоящих перед преподавателем по ходу осуществления аудиторной работы. Эта задача заключается в утверждении себя как авторитетного участника педагогического процесса. В свою очередь, в полной мере сформированный авторитет обеспечивает ему доверие со стороны обучающихся, а также формирование у них устойчивого интереса к изучаемой дисциплине [6, с. 63].

Современным педагогам известны шесть основных функций оптимального педагогического общения (табл. 1).

В ходе реализации профессионально-педагогической деятельности в условиях современной высшей школы педагог может существенно повысить эффективность своего взаимодействия с обучаемыми. Для этого ему следует уделять повышенное внимание ряду её аспектов.

Например, большое значение имеет способность преподавателя владеть устной речью и голосом [7, с. 22]. Так, громкий голос, перекрывающий все голоса в аудитории, может быть признаком силы и уверенности педагогического работника (А.В. Аникина, В.Ф. Анурин, Л.Д. Гудков, И.Н. Ларикова, О.К. Шиманская, Г.С. Широкалова). Кроме того, немалое значение имеют интонация и её изменения. Устная речь, лишённая интонационных окрасок, действует на студентов усыпляюще, ведёт к редукции их внимания и интереса. Выразительная речь, напротив, способствует привлечению слушателей к поддержанию их активности на учебных занятиях, проводимых как в аудиторной, так и в дистанционной формах [8, с. 398–399]. К тому же необходимо принять во внимание, что интонация позволяет точнее передавать состояние говорящего, чем собственно речь.

Установлению оптимального педагогического общения с высокой вероятностью будет способствовать широкое применение в профессионально-педагогической деятельности следующих коммуникативных приёмов:

– недопущение на аудиторных и дистанционных занятиях таких действий студентов, которые могут мешать их товарищам проявлять творческую активность [9, с. 173];

– поощрение распространения среди обучающихся практики обращения за помощью к преподавателю или товарищам [8, с. 210];

– создание щадящей обстановки при ответах студентов, характеризующихся ярко выраженной коммуникативной заторможенностью (Б.В. Дубин, И.А. Зимняя, И.Т. Касавин, И.Н. Потапова, Е.А. Седова);

– поощрение устных ответов студентов по их инициативе;

– придание ценности попыткам активного участия студентов в образовательном процессе [6, с. 66].

Современные педагоги, осуществляющие профессиональную деятельность по программам ВО, зачастую вынуждены работать в условиях гибридной формы обучения, т. е. вести занятия как в аудиторном, так и в дистанционном форматах [4, с. 7]. Таким образом, необходимой чертой их профессионального портрета является наличие системы знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять эффективное педагогическое общение на занятиях, проводимых в дистанционном формате (Р.Р. Каримов, Г.Ю. Каримова, Т.Е. Исаева). Соответствующие знания касаются в основном ключевых особенностей таких занятий (табл. 2).

Таким образом, при проведении дистанционных занятий преподаватель должен стремиться к созданию «эффекта личного присутствия» на них [11, с. 32]. В полной мере достигнуть такового поможет наличие у него системы умений и навыков, позволяющих эффективно выполнять ряд действий (табл. 3).

Таблица 2

Особенности организации и проведения учебных занятий в дистанционном и гибридном форматах

Группа особенностей	Описание
Лингвистические	Преподаватель ни в коем случае не должен становиться комментатором мультимедийных материалов, ему следует стремиться к сохранению академического характера занятий [10, с. 213]
Дидактические	При проведении онлайн-занятий преподавателю следует помнить, что он может столкнуться с эффектом «чёрного экрана», при котором не сможет видеть студентов и, следовательно, судить об их реакции, например, на объяснение нового материала, а равно – и о степени удовлетворенности проведённым занятием [7, с. 24–25]
Организационные	В ходе проведения учебных занятий в дистанционном и гибридном форматах применение различных мультимедийных материалов, как правило, носит более широкий, системный характер. Несколько повышается и уровень интерактивности аудитории. Следовательно, преподаватель должен стремиться к всестороннему поддержанию постоянного контакта с ней
Психологические	Необходимо учитывать, что дистанционное педагогическое взаимодействие может восприниматься его участниками как общение «в пустоту». Следовательно, увеличивается шанс возникновения чувства неудовлетворённости его результатами. Для ликвидации подобных негативных последствий необходима интенсивная стимуляция контактов между субъектами образовательных отношений [8, с. 136]

Таблица 3

Действия преподавателя при организации и проведении занятий в дистанционном и смешанном формате

№ п/п	Действия
1.	Сопровождение педагогом собственных действий необходимыми комментариями, что особенно важно при работе с мультимедийными материалами [1, с. 77]
2.	Опрос учащихся по различным аспектам преподаваемого материала в ходе дистанционного занятия
3.	Обязательная проверка подключения студентов перед началом и в ходе занятий, оперативное устранение возможных проблем [5, с. 127]

Также отметим важность сформированности у педагога некоторых профессионально важных качеств. К ним относятся:

– достаточный уровень развития речевой культуры;

– осознанный интерес к людям и работе с ними;

– наличие потребности в конструктивном профессиональном общении [10, с. 101];

– гибкость мышления, позволяющая изменять речевые воздействия в зависимости от индивидуальных особенностей студентов;

– способность поддерживать обратную связь во взаимодействии с другими участниками педагогического процесса [11, с. 34];

– умение прогнозировать различные ситуации, могущие возникнуть по ходу осуществления профессионально-педагогической деятельности в смешанном и дистанционном форматах [3, с. 51];

– развитое чувство эмпатии;

– способность к импровизациям, умение применять весь спектр средств воздействия [8, с. 346].

Таким образом, отметим, что образовательный процесс, осуществляемый в пространстве современной высшей школы, характеризуется рядом черт, не находивших столь яркого выражения на предыдущих этапах её развития. Более того, на сегодняшний день мы с определённой долей уверенности можем говорить о его новой архитектуре.

Подобные трансформации не могли не повлиять на характер общения между участниками образовательного процесса.

Это, последнее, представляет собой основной инструмент внешней реализации профессионально-педагогической деятельности современного преподавателя высшей школы. Достаточный уровень развития данной характеристики позволяет успешно решать одну из ключевых задач, стоящих перед ним. Эта задача заключается в утверждении себя как авторитетного участника педагогического процесса. В свою очередь, в полной мере сформированный авторитет обеспечивает доверие со стороны обучающихся, а также формирование у них устойчивого интереса к изучаемой дисциплине.

Современным педагогам известны организационная, информационно-обучающая, конструктивная, контрольно-оценочная, коммуникативно-стимулирующая и эмоционально-корригирующая функции оптимального педагогического общения.

По ходу реализации профессионально-педагогической деятельности в условиях современной высшей школы педагог может существенно повысить эффективность своего взаимодействия с обучаемыми. Для этого ему следует уделять повышенное внимание ряду её аспектов. Например, большое значение имеет способность преподавателя владеть устной речью и голосом. Кроме того, установлению оптимального педагогического общения с высокой вероятностью будет способствовать широкое применение в профессионально-педагогической деятельности ряда коммуникативных приёмов.

Так как современные педагоги, осуществляющие профессиональную деятельность по программам ВО, зачастую вынуждены работать в условиях дистанционной или гибридной форм обучения, необходимой чертой их профессионального портрета является наличие системы знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять эффективное педагогическое общение на занятиях, проводимых в дистанционном формате.

Уже ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что именно во время общения, конструктивного взаимодействия лучше раскрывается и развивается человеческий потенциал студенческой молодёжи, тем самым развиваются так называемые «гибкие навыки» будущих специалистов.

Важна также сформированность у педагога некоторых профессионально значимых качеств.

Библиографический список

1. Ахаян А.А., Батракова И.С., Боровик Л.К. и др. *Проектирование инвариантных модулей образовательных программ магистратуры по направлению «Образование и педагогические науки».* Санкт-Петербург: Астерион, 2022; Ч. 1.
2. Султанбаева К.И. Современные образовательные технологии в образовательном процессе высшей школы. *Вестник Тувинского государственного университета.* 2016; № 4 (31): 20–25.
3. Куджиева О.А. Развитие коммуникативной компетенции как часть профессиональной подготовки студентов вуза. *Проблемы преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе:* материалы Международной научно-практической конференции. Рязань: Концепция, 2016: 50–54.
4. Бугреева А.С. Проблемы реализации эффективной обратной связи как инструмента мотивации в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 5–8.
5. Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema.* 2018; № 2: 112–127.
6. Волков Д.А. Будущее рождается в диалоге. *СоциоДиггер.* 2021; Т. 2; № 9 (14): 60–67.
7. Добрых А.В. Проблемы и перспективы реализации православных миссионерских и социально-культурно-просветительских стратегий, ориентированных на трансляцию современной молодёжи социальных терминальных ценностей высшего порядка (опыт осмысления ряда современных научных подходов). *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 21–25.
8. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
9. Каримов Р.Р., Каримова Г.Ю. Особенности проведения лекционных занятий с применением дистанционных образовательных технологий. *E-Scio.* 2022; № 7 (70): 172–176.
10. Ярычев Н.У. *Диалог поколений в культурно-цивилизационной системе современной России.* Кисловодск: Магистр, 2015.
11. Кантышева А.А. Необходимость изменения методов обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе в связи с цифровой трансформацией образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 32–35.
12. Лапшин В.А. *Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений.* Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2013.

References

1. Ahayan A.A., Batrakova I.S., Borovik L.K. i dr. *Proektirovanie invariantnyh modulej obrazovatel'nyh programm magistratury po napravleniyu «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki».* Sankt-Peterburg: Asterion, 2022; Ch. 1.
2. Sultanbaeva K.I. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2016; № 4 (31): 20–25.
3. Kudzhieva O.A. Razvitie kommunikativnoj kompetencii kak chast' professional'noj podgotovki studentov vuza. *Problemy prepodavaniya professional'no orientirovannogo inostrannogo yazyka v vuze:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ryazan': Koncepciya, 2016: 50–54.
4. 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.
5. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obschenii. *Rhema.* 2018; № 2: 112–127.
6. Volkov D.A. Buduschee rozhdaetsya v dialoge. *SocioDigger.* 2021; T. 2; № 9 (14): 60–67.
7. Dobryh A.V. Problemy i perspektivy realizacii pravoslavnyh missionerskih i social'no-kul'turno-prosvetitel'skih strategij, orientirovannyh na translyaciyu sovremennoj molodezhi social'nyh terminal'nyh cennostej vysshego poryadka (opyt osmysleniya ryada sovremennyh nauchnyh podhodov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 21–25.
8. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly.* Rostov-na-Donu: Feniks, 2011.
9. Karimov R.R., Karimova G.Yu. Osobennosti provedeniya lekcionnyh zanyatij s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *E-Scio.* 2022; № 7 (70): 172–176.
10. Yarychev N.U. *Dialog pokolenij v kul'turno-civilizacionnoj sisteme sovremennoj Rossii.* Kislovodsk: Magistr, 2015.
11. Kantysheva A.A. Neobhodimost' izmeneniya metodov obucheniya grammatike anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze v svyazi s cifrovoj transformaciej obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 32–35.
12. Lapshin V.A. *Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 31.05.23

УДК 37.018.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-300-302

Iohvidov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: vlnauka@mail.ru*
Kozlova N.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: nadin240680@rambler.ru*

FORMATION OF FAMILY VALUES AMONG THE CHILDREN OF THE ORPHANAGE. The article is dedicated to the problem of forming family values among the pupils of the orphanage. The inability to establish strong and warm relationships with other people, communication problems and low self-esteem are not uncommon manifestations of the problem. This aspect can be dangerous both for the child himself and for the people around him. Children from orphanages, in most cases,

have never seen a real family, do not know how to express their emotions and feelings, and, more importantly, do not know how to understand them in other people. These children do not have the opportunity to learn how to establish and maintain relationships that are necessary for their future life: family, friendship, professional. This can lead to increased problems in communicating with other people, as well as to the possibility of developing emotional and psychological illnesses. Modern orphanages are designed to provide the best conditions for raising a child. In such homes, children face all sorts of problems that may affect their psychological characteristics in the future. Psychological characteristics of orphans may be different: to experience a feeling of insecurity, loneliness and lack of love and care. Children may suffer from socialization problems resulting in a lack of skills to interact with other people. They may have increased levels of stress and depression. An important aspect of a child's development is the assimilation of family values. However, orphans do not have any knowledge of what a family is and how to build one. The lack of knowledge about family values and a low level of social responsibility leads to the fact that children do not know how to communicate with other people and how to solve problems within the family. In turn, it leads to an increase in dysfunctional families. One of the main factors causing the lack of knowledge about family values in children is the lack of an example of a real family, since in most cases, a child, by decision of the authorities, is removed from the family due to the immoral behavior of the parents. Living for a long time in such an environment with a child, an incorrect foundation is laid about what a family should be like, since he perceives this as the norm. Orphanages can be a temporary shelter during a difficult period in a child's life. It can hardly be argued that they are better than street life in a dangerous environment. However, the time spent in the orphanage is very often not perceived by the child as normal, which will help him adapt to life in the future. To solve the above-mentioned problem, a comprehensive solution is required. On the basis of the State Institution "Children's Home No. 35" in the city of Essentuki, the researchers conduct a study to test a project aimed at developing family values.

Key words: **teachers, formation, family values, project, orphanage, orphans, social responsibility, approbation, education**

***В.В. Иохвидов**, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный институт (филиал) в г. Ессентуки, г. Ессентуки,*
E-mail: vlnauka@mail.ru
***Н.А. Козлова,** канд. ист. наук, доц., Ставропольский государственный институт (филиал) в г. Ессентуки, г. Ессентуки,*
E-mail: nadin240680@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Статья посвящена формированию семейных ценностей у воспитанников детского дома. Неспособность установить крепкие и теплые отношения с другими людьми, проблемы в общении и низкая самооценка являются нередкими проявлениями рассматриваемой нами проблемы. К тому же данный аспект может быть опасен как для самого ребенка, так и для окружающих его людей. Воспитанники детских домов в большинстве случаев никогда не видели настоящей семьи, не знают, как выражать свои эмоции и чувства и, что еще более важно, не знают, как понимать их у других людей. Эти дети не имеют возможности научиться, как устанавливать и поддерживать отношения, которые необходимы для их будущей жизни: семейные, дружеские, профессиональные. Это, в свою очередь, может привести к увеличению проблем в общении с другими людьми, а также к возможности развития эмоциональных и психологических заболеваний. Современные детские дома предназначены для того, чтобы предоставить лучшие условия для воспитания ребенка. В таких домах дети сталкиваются с разного рода проблемами, которые могут повлиять на их психологические особенности в будущем. Психологические особенности детей-сирот могут быть различными: они могут испытывать чувство неуверенности, одиночества и недостатка любви и заботы. Дети могут страдать от проблем социализации, что приводит к отсутствию навыков взаимодействия с другими людьми. Кроме того, у них может быть повышенный уровень стресса и депрессии. Важным аспектом развития ребенка является усвоение семейных ценностей. Тем не менее дети-сироты не имеют никаких знаний о том, что такое семья и как ее строить. Отсутствие знаний о семейных ценностях и низкий уровень социальной ответственности приводит к тому, что дети не знают, как общаться с другими людьми и как решать проблемы в рамках семьи, что, в свою очередь, приводит к увеличению неблагополучных семей. Одним из главных факторов, вызывающих отсутствие знаний о семейных ценностях у детей, выступает отсутствие примера настоящей семьи, поскольку в большинстве случаев, ребенок, по решению органов изымается из семьи по причине аморального поведения родителей. При проживании в течение долгого времени в такой обстановке у ребенка закладывается неверное представление о том, какой должна быть семья, поскольку он воспринимает это за норму. Детские дома могут быть временным приютом в трудный период жизни ребенка. Едва ли можно поспорить о том, что они лучше, чем уличная жизнь в опасном окружении. Однако время, проведенное в детском доме, очень часто не воспринимается ребенком как нормальное, которое поможет ему в будущем адаптироваться в жизни. Чтобы решить вышеуказанную проблему, требуется комплексное решение. Мы провели на базе ГКУ «Детский дом № 35» города Ессентуки исследование по апробации проекта, направленного на формирование семейных ценностей.

Ключевые слова: **преподаватели, формирование, семейные ценности, проект, детский дом, дети-сироты, социальная ответственность, апробация, воспитание**

Актуальность исследования и ее проблема состоят в том, что отсутствуют знания о семейных ценностях среди воспитывающихся в детских домах. Воспитанники не знают, как правильно обращаться, как заботиться о семье и как развивать духовную связь с близкими. Чтобы решить проблему, мы провели на базе ГКУ «Детский дом № 35» города Ессентуки исследование по апробации проекта, направленного на формирование семейных ценностей. В проекте мы соединили теорию и практику – применение метода посева растения, в нашем случае – пшеница и ухода за ней. Проект как метод формирования семейных ценностей у детей-сирот имеет несколько преимуществ. Во-первых, позволяет детям получить первоначальные представления о семейных ценностях, таких как уход за близкими и ответственность за наш мир. Во-вторых, занятия посевом и уходом за растениями помогают им научиться работать в команде, сохранять терпение, приучают к дисциплине. В качестве объекта исследования нами были взяты двое воспитанников детского дома. Во время посева испытуемые получили по маленькому контейнеру с землей и зернышком пшеницы. Ребятам объяснили, что они должны заботиться о своем растении: поливать, удобрять и присматривать за ним каждый день. Этот процесс узкой связи с природой и заботы за растением поможет им наладить эмоциональную связь с чем-то, что растет и живет. Ребята в процессе исследования начали задумываться о том, как они могут применить свой опыт заботы в различных аспектах своей жизни и изменения своего отношения к семейным ценностям [9].

Важно отметить, что применение метода посева и ухода за растениями не только способствует формированию семейных ценностей, но и имеет связь с современным трендом в образовании – STEAM-идеологией. Научно-технический подход к данному методу может помочь детям научиться лучше понимать, как устроены растения, что в дальнейшем вызовет интерес к научной деятельности. Проект по выращиванию и уходу за пшеницей стал символическим образом возрождения и укрепления связи с семьей. Испытуемые стали более заботливы по отношению к сверстникам и педагогам, стали проявлять более глубокие чувства, начали применять полученные знания в реальной жизни.

Цель статьи заключается в достижении положительной динамики по формированию семейных ценностей среди воспитанников детского дома.

Основные задачи статьи определяются следующим образом:

– создать рабочую группу на базе детского дома, состоящую из преподавателей кафедры общей педагогики и педагогических технологий и кафедры специального и инклюзивного образования Филиала СГПИ в г. Ессентуки;

– разработать и апробировать проект, направленный на формирование семейных ценностей;

– осуществление взаимодействия педагогов детского дома и преподавателей Филиала СГПИ в г. Ессентуки.

Методы исследования в процессе написания данной статьи состояли в теоретических (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практических (беседа с воспитанниками детского дома, разработка проекта, направленного на формирование семейных ценностей) аспектах.

Научная новизна статьи определяется разработкой и внедрением проекта, апробированного в процессе проведения исследования и рекомендованного кафедрой с целью формирования семейных ценностей у воспитанников детского дома.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении значимости семейных ценностей для воспитанников детского дома посредством исследования теоретической базы рассматриваемой нами проблемы.

Практическая значимость нам видится в дальнейшем практическом применении разработанного проекта в детских домах, расположенных на территории Ставропольского края.

Для решения вышеуказанной проблемы нами было проведено исследование по апробации научно-познавательного проекта, направленного на формирование семейных ценностей, приобщение к бережному отношению внутри семьи. Проект был апробирован базе ГКУ «Детский дом № 35» города Ессентуки. В качестве объекта исследования нами были взяты двое воспитанников детского дома. Первый мальчик – Андрей (имя изменено), 12 лет с ЗПР, который учится в 3 классе коррекционной школы, хотя должен переходить в 6 класс, он несколько раз оставался на второй год и до сих пор не умеет писать и читать. В возрасте 11 лет был изъят из семьи алкоголиков вместе с двумя братьями. Условия жизни в их доме были непригодны для детей, у них отсутствовали игрушки и какие-либо развивающие игры, из всех развлечений был футбол. Братья в раннем возрасте приобрели вредные привычки, поскольку это поощрялось со стороны родителей. При попадании в детский дом все из них испытывали никотиновую зависимость. Однако при всем этом Андрей отзывается о семье очень тепло, в какой-то степени хочет гордиться матерью и отцом, хотя сам понимает, что не за что. Поэтому он выдумывает истории про успешную карьеру родителей и огромный дом с большим количеством развлечений.

Это привело к тому, что он не смог научиться основным навыкам ухода за собой и общению с другими людьми. Кроме того, у мальчика отсутствует положительный образ мужчины, который мог бы быть для него примером, выбирающим правильное поведение.

В своем мире он завышает свое мнение о себе и считает, что он обладает необычайными способностями и может все, что захочет. У него отсутствуют моральные ориентиры, из-за чего он не может отличить правильное поведение от неправильного.

В школе и детском доме Андрей проявляет агрессивность при неудачах, что вызывает у педагогов и других детей страх и непонимание. Он не может контролировать свои эмоции и действия, что ведет к конфликтам с другими детьми. Мальчик не понимает, что его поведение не является нормой для общества и должно быть изменено.

У детей с ЗПР намного раньше наступает половозрелость, и для них «отношения» считаются невероятным достижением. Так и в случае Андрея, который гордится вниманием со стороны девушек и всеми способами старается его получить. Конечно, такое поведение вызвано недостатком внимания со стороны матери, но на вопросы о его понимании семьи не может ответить даже односложными фразами.

Второго мальчика зовут Миша (имя изменено), ему тоже 12 лет, переходит в 6 класс, он – полный сирота. Когда ему было 8 лет, его родители развелись, и он остался жить с отцом, о котором отзывается очень тепло. Мать вела неправильный образ жизни. Возможно, употребляла запрещенные препараты, поскольку, по рассказам Миши, поведение в некоторые дни у нее было крайне неадекватным. Препараты могли вызвать невротическую депрессию, из-за чего мать Миши решила покончить жизнь самоубийством. О матери Миша практически ничего не рассказывает, не так, как об отце. Папа для него был авторитетом, и при воспоминаниях о нем испытывает теплые чувства, однако отчасти из-за отца у мальчика образовались психологические травмы. Миша рассказывал, как папа говорил ему, что если он будет гулять до ночи, то он умрет. Так, в один из поздних вечеров Миша пытался попасть в квартиру, но не мог, поскольку изнутри в замочной скважине был ключ. На его крики никто не реагировал, после чего он забрался в квартиру через окно.

Мальчика можно охарактеризовать как доброго, активного, любознательного, с очень хорошими умственными данными. Он с легкостью решает логические задачи, играет в шахматы и быстро собирает пазлы до 600 деталей. Однако очень замкнут в себе. В будущем хочет связать свою жизнь с IT-сферой.

Андрей и Миша начали узнавать о семейных ценностях благодаря проводимому нами исследованию с разработкой проекта, направленного на формирование семейных ценностей, по выращиванию пшеницы. Ребята в процессе участия узнали следующее: чтобы вырастить пшеницу, необходимо дать ей любовь и заботу, а затем получить от плоды своего труда. Им было дано задание вырастить пшеницу. Кроме того, проектирование и осуществление плана ухода за растением помогло научиться ответственности и терпению.

Через приложение усилий в выращивании пшеницы Андрей и Миша стали осознавать значимость семейных ценностей. Они понимали, что, как пшеница, любая семья нуждается в заботе и внимании, чтобы процветать и расти. Ребята узнали о том, что забота о людях, объединенных родственными узами, оказывает благотворное влияние на развитие личности. Семья – это особое место, где забота и любовь вознаграждаются заботой и любовью в ответ.

Проект по выращиванию пшеницы стал одним из мероприятий курса по семейным ценностям, который был разработан для реабилитации аморального поведения воспитанников детского дома. Вместо того чтобы накапливать злость, дети научились выражать свои эмоции, решать конфликты и взаимодействовать с другими людьми, находя совместимый мир между личными желаниями, интересами и благами семьи.

Таким образом, можно сделать выводы, о том, что проведенное нами исследование с применением проекта по выращиванию пшеницы оказало положительное влияние на воспитанников детского дома. Дети стали более ответственными и терпеливыми, научились лучше понимать и описывать свои чувства. Они стали осознавать ту значимость, которую имеют семейные ценности, и сумели ответить на вопрос о том, почему семья является важным и ценным аспектом в жизни каждого из нас. Разработанный проект помогает развивать ощущение ответственности и прививает любовь и уважение к жизни.

Библиографический список

1. Бунятова А.Р. Роль сказки в формировании духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста. *Успехи современного естествознания*. 2010; № 6: 85–88.
2. Виноградова Г.А., Бобкова Т.С. Проблемы формирования семейных ролей у детей, оставшихся без попечения родителей. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. 2010; № 1: 3–8.
3. Гибадуллин Н.В. Анализ опыта работы государственных образовательных и социальных учреждений с замещающими семьями по формированию семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6: 933.
4. Думрауф Ю.А. Использование ролевой игры-тренинга «Семейный совет» в работе с выпускниками детского дома для формирования у них семейных ценностей. *Смальта*. 2014; № 1: 52–54.
5. Сальникова О.Е., Заславская О.В. Формирование родительских навыков у детей-сирот в системе их духовно-нравственного воспитания. *Грани познания*. 2012; № 3 (17): 46–48.
6. Свиридова О.А. Использование социально-педагогических технологий в формировании семейных ценностей у детей-сирот. *Молодой ученый*. 2017; № 8 (142): 366–368.
7. Уленгова Р.Б. *Формирование семейных ценностей у детей-сирот средствами арт-педагогики в условиях детского дома*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2008.
8. Федоренко С.С. Модель формирования семейных ценностей у детей и подростков. *Модель формирования семейных ценностей у детей и подростков*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2014.
9. Щекина О.А. Теоретические обоснование формирования семейных ценностей у школьников. *Формирование семейных ценностей у детей среднего школьного возраста средствами образовательной деятельности*: методическое пособие. Санкт-Петербург: ВВМ, 2015.

References

1. Bunyatova A.R. Rol' skazki v formirovanii duhovno-nravstvennyh cennostej u detej doshkol'nogo vozrasta. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010; № 6: 85–88.
2. Vinogradova G.A., Bobkova T.S. Problemy formirovaniya semejnyh rolej u detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii*. 2010; № 1: 3–8.
3. Gibadullin N.V. Analiz opyta raboty gosudarstvennyh obrazovatel'nyh i social'nyh uchrezhdenij s zameschayuschimi sem'yami po formirovaniyu semejnyh cennostej u detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6: 933.
4. Dumrauf Yu.A. Ispol'zovanie rolevoj igry-treninga «Cemejnyj sovet» v rabote s vypusknikami detskogo doma dlya formirovaniya u nih semejnyh cennostej. *Smal'ta*. 2014; № 1: 52–54.
5. Sal'nikova O.E., Zaslavskaya O.V. Formirovanie roditel'skih navykov u detej-sirot v sisteme ih duhovno-nravstvennogo vospitaniya. *Grani poznaniya*. 2012; № 3 (17): 46–48.
6. Sviridova O.A. Ispol'zovanie social'no-pedagogicheskih tehnologij v formirovanii semejnyh cennostej u detej-sirot. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 8 (142): 366–368.
7. Ulengova R.B. *Formirovanie semejnyh cennostej u detej-sirot sredstvami art-pedagogiki v usloviyah detskogo doma*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2008.
8. Fedorenko S.S. Model' formirovaniya semejnyh cennostej u detej i podrostkov. *Model' formirovaniya semejnyh cennostej u detej i podrostkov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2014.
9. Schekina O.A. Teoreticheskie obosnovanie formirovaniya semejnyh cennostej u shkol'nikov. *Formirovanie semejnyh cennostej u detej srednego shkol'nogo vozrasta sredstvami obrazovatel'noj deyatel'nosti*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: VVM, 2015.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-303-307

Izmaylova N.V., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Informatics and Management, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: natalia_perlovka@bk.ru*
Borisova N.L.*, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior teacher, Department of Informatics and Management, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nbolo@yandex.ru*
Izmaylova I.S.*, teacher, Department of English Language (Second), Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vetusia-mrr@mail.ru*
Alekhin I.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Department of Pedagogy of Higher Education, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: alehin-igor60@mail.ru*

THE USE OF EVALUATION TECHNIQUES IN THE COURSE OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON FORMATION OF A SCIENTIFIC WORLDVIEW OF CADETS. At different stages of the educational process in military universities of the Russian Federation, there is a need to create simple evaluation methods for indicators of various criteria in order to determine ways and conditions for improving the effectiveness of the process of forming a scientific worldview among military personnel in military universities of Russia. The article presents a description and analysis of results of how such techniques were applied. The article also describes a special course "Fundamentals of the scientific worldview of military personnel" and the possibility of its implementation. In the course of the experimental study, data are obtained that confirm the correctness of the authors' approach to the system of measures. Thus, it can be concluded that the results of the experiment confirm the effectiveness of the chosen ways to improve and evaluate the effectiveness of the process of forming the scientific worldview of cadets.

Key words: **scientific worldview, motivational criterion, personal-productive criterion, evaluation method**

Н.В. Измайлова, *канд. техн. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, г. Москва, E-mail: natalia_perlovka@bk.ru*
Н.Л. Борисова, *канд. физ.-мат. наук, ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, г. Москва, E-mail: nbolo@yandex.ru*
И.С. Измайлова, *преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, г. Москва, E-mail: vetusia-mrr@mail.ru*
И.А. Алехин, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО, г. Москва, E-mail: alehin-igor60@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ МЕТОДИК В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ

На разных этапах образовательного процесса в военных вузах РФ возникает необходимость создания простых методик формирования и оценки показателей различных критериев с целью определения путей и условий повышения эффективности процесса развития научного мировоззрения у военнослужащих в военных вузах России. В статье представлено описание и анализ результатов применения таких методик. В статье также описан специальный курс «Основы научного мировоззрения военнослужащих» и возможности его реализации. В ходе опытно-экспериментального исследования были получены данные, которые подтвердили правильность авторского подхода к системе мероприятий. Таким образом, можно сделать выводы, что результаты эксперимента подтвердили эффективность выбранных путей повышения и оценки эффективности процесса формирования научного мировоззрения курсантов.

Ключевые слова: **научное мировоззрение, мотивационный критерий, личностно-результативный критерий, оценочные методики**

Образовательные учреждения Министерства обороны РФ активно участвуют в учебном процессе, важнейшей задачей которого является формирование у курсантов устойчивых когнитивных компетенций, соответствующих избранной ими профессиональной специализации. Одной из таких компетенций является наличие у военнослужащих развитого научного мировоззрения, обеспечивающего возможность решения всего спектра задач, стоящих перед современной личностью. В связи с этим возникает необходимость создания простых оценочных методик показателей мотивационного и личностно-результативного критериев в целях повышения эффективности формирования научного мировоззрения курсантов. Все это делает данное исследование достаточно актуальным.

Цель статьи – показать результативность использования специального курса и оценочных методик «Научное понятие мира» и методика КИМ (контрольно-измерительные материалы) для определения путей и условий повышения эффективности процесса формирования научного мировоззрения у военнослужащих в военных вузах России.

Задачами статьи можно считать следующие:

– предложить совокупность показателей мотивационного и личностно-результативного критериев и характеристики уровня их сформированности на различных этапах обучения курсантов из контрольной и экспериментальной группы;

– на основании данных исследования предложить пути и условия повышения эффективности процесса формирования научного мировоззрения военнослужащих с помощью специального курса.

Методы исследования включали анализ научной литературы по теме и практические исследования с помощью методов математической статистики.

Научная новизна работы определяется использованием авторского подхода к оценке показателей мотивационного и личностно-результативного критериев оценки эффективности процесса формирования научного мировоззрения курсантов. Теоретическая значимость статьи состоит в том, что такой подход к оценке показателей критериев позволяет перейти к обоснованию путей и условий повышения эффективности процесса формирования научного мировоззрения у военнослужащих. Практическая значимость заключается в простоте и наглядности используемых методик.

Авторами была проведена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой рассматривалась эффективность процесса формирования научного мировоззрения у курсантов. Выборка исследования состояла из 40 курсантов, которые были разделены на контрольную (20 курсантов) и экспериментальную (20 курсантов) группы. На первом этапе эксперимента для определения начального уровня сформированности компонентов научного мировоззрения у курсантов была использована авторская методика в виде анкеты «Научное понятие мира» (табл. 1), включающая в себя вопросы, позволяющие оценить показатели рассматриваемых критериев [1–5]. Всем участникам эксперимента (контрольной и экспериментальной групп) для заполнения была предложена анкета, состоящая из 40 вопросов. Каждому курсанту необходимо было выбрать подходящий вариант ответа, который оценивался соответствующими баллами. Данные были обработаны методами математической статистики с использованием Excel. В расчетах использована формула для вычисления выборочной средней:

$$\overline{x_в} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} x_i n_{i.}$$

где x_i – баллы, n_i – количество курсантов, набравших соответствующий балл.

Таблица 1

Анкета «Научное понятия мира». Мотивационный критерий

Вопросы	Ответ
1. Почему вы решили стать военным специалистом?	
а) затрудняюсь ответить	2
б) последовал совету родителей (наставников)	3
в) я выбрал эту профессию оценив свои способности и черты характера	4
г) считаю своим долгом защищать Родину	5
2. Почему вы пошли учиться именно в этот вуз?	

а) это получилось случайно	2
б) друзья решили учиться здесь и позвали меня с собой	3
в) в других вузах не достаточный уровень военного образования	4
г) здесь качественное военное образование	5
3. В чем вы видите преимущества военного образования?	
а) затрудняюсь ответить	2
б) полное материальное обеспечение во время учебы	3
в) способствует моему всестороннему развитию	4
г) буду полезен своему государству	5
4. Воспитывали ли вас родители любить и защищать свою Родину, дом?	
а) нет, у нас не было на эту тему разговоров	2
б) да, но я не думал, что когда-нибудь стану военным, это пришло позже	3
в) да, поэтому я считаю эту профессию самой подходящей	4
г) меня с детства воспитывали быть патриотом страны	5
5.Каковы ваши профессиональные цели?	
а) пока не определился, так как плохо разбираюсь в будущей военной специальности	2
б) только армия даст мне полную гарантию материальной обеспеченности	3
в) хочу хорошо учиться, чтобы мной могли гордиться мои родные и близкие	4
г) хочу стать хорошим профессионалом и служить своей стране	5
6.Почему вы выбрали именно этот военный вуз?	
а) не поступил в другой	2
б) мой отец заканчивал этот вуз	3
в) слышал много хорошего и выбрал этот вуз	4
г) я получаю здесь качественное военное образование	5
7.В выбранной военной специальности меня больше всего привлекает:	
а) я люблю быть главным	2
б) материальное обеспечение	3
в) возможность добиться успеха в жизни	4
в) высокий престиж и возможность самореализации	5
8. Как вы повышаете свою профессиональную компетентность?	
а) пока только осваиваюсь	2
б) пытаюсь понять новый для меня материал	3
в) с интересом посещаю занятия, общаюсь с одногруппниками, стараюсь участвовать в научной работе	4
г) много занимаюсь самостоятельно, посещаю культурные мероприятия	5
9.Какие учебные задачи вам интереснее решать больше всего?	
а) затрудняюсь ответить	2
б) когда я понимаю суть задачи	3
в) когда я работаю в команде и понимаю цель	4
г) когда решаю задачи самостоятельно с опорой на полученные научные знания	5
10. В процессе обучения военному делу, я…	
а) не остаюсь равнодушным	2
б) надеюсь на помощь друзей и преподавателей	3
в) стараюсь быть позитивным и пытаюсь разобраться в учебном материале	4
г) всегда верю в свои знания и настроен на хороший результат	5

Личностно-результативный критерий

Вопросы	**Ответ**
1. Что такое норма?	
а) затрудняюсь ответить	2
б) правило, которое может быть выполнено	3
в) правило, которое должно быть выполнено	4
г) образец поведения и мера оценки	5
2.Какой поступок можно считать нравственным?	
а) не думал об этом, просто действую, как считаю нужным	2
б) хорошее дело	3
в) действие, приносящее пользу другим людям	4
г) если этот поступок соответствует этическим и моральным ценностям	5
3.Какими этическими качествами должен обладать военнослужащий?	
а) общечеловеческими	2
б) мне не должно быть стыдно	3
б) соблюдать воинский устав	4
в) свято блюсти воинскую честь, быть скромным и вежливым, служить примером для окружающих	5
4. Кто для вас является примером служения Родине?	
а) затрудняюсь ответить	2
б) национальные герои	3
в) известные военные	4
г) человек, готовый пожертвовать своей жизнью ради Отчизны	5
5.Как вы понимаете выполнение воинского долга?	
а) затрудняюсь ответить	2
б) выполнять приказы командира	3
в) защита людей от войн	4
г) воинский долг – сохранение мира	5
6.Педагоги дают мне прочные знания	
а) затрудняюсь ответить	2
б) стараюсь усвоить учебный материал, но слабо понимаю педагога	3
в) прочность знаний определяют многие факторы	4
г) получаю хорошие прочные знания и учусь ими пользоваться	5
7. Я принимаю участие в общественной жизни учебного заведения	
а) не принимаю совсем	2
б) хочу участвовать, но не хватает сил и времени	3
в) пытаюсь участвовать вместе со всеми	4
г) активно участвую и это помогает в учебе	5
8. В учебном заведении проводятся интересные и нужные мне мероприятия	
а) ничего не знаю о них	2
б) трудно судить об их полезности для меня	3
в) согласен и посещаю некоторые из них	4
г) совершенно согласен и активно участвую	5
9. Интересуетесь ли вы военной техникой?	
а) мне это не интересно	2
б) хочу лучше разбираться в этом вопросе, но не хватает знаний	3
в) интересуюсь современной военной техникой, но мало возможностей с ней ознакомиться	4
г) есть большой интерес и потребность в ее изучении, стараюсь участвовать в научно-технических кружках	5
10. Какое влияние оказывает ваша религия на учебу?	
а) затрудняюсь ответить	2
б) не смешиваю эти понятия	3
в) нравственные религиозные категории остаются для меня неизменными	4
г) опираюсь на свою религию при решении поставленных задач	5

На этом же этапе курсантам было предложено написать творческую самостоятельную работу, выбрав тему из предложенного списка: войны и военное строительство как инструмент в борьбе России за выход к Балтийскому морю; патриотическая направленность в подготовке офицерских кадров русской армии; иностранная экспансия – основная причина войн на Руси в эпоху феодализма; морально-боевые и психологические качества защитника Отечества; полководцы России и их вклад в развитие русской армии. Работы курсантов оценивались по пятибалльной системе. Подавляющее большинство военнослужащих плохо написали эту работу. Полученные результаты объясняются отсутствием планомерной деятельности, направленной на формирование основ научного мировоззрения [1; 2].

Результаты, представленные в табл. 2, показали, что оценки показателей критериев по соответствующим методикам в первом этапе эксперимента практически одинаковы у курсантов из контрольной и экспериментальной групп. Учитывая, что обе группы находились в схожих условиях, эксперимент можно считать чистым.

Таблица 2

Сводные данные результатов оценки показателей критериев по соответствующим методикам в ходе первого этапа эксперимента для контрольной и экспериментальной группы.

Критерии и показатели		Группа	«Научное понятие мира» (баллы)	КИМ (баллы)	Сумма (баллы)	Характеристика уровня сформированности показателей критерия курсанта
Мотивационный	– мотивы и осознанность выбора профессии военного специалиста; – направленность профессиональной подготовки и практической деятельности; – позитивное эмоциональное отношение к учебе и мотивация на успех	ЭГ	2,40	2,51	12,11	– плохо сформированы цели, мотивы и осознанность выбора профессии военного специалиста; – отсутствует понимание необходимости профессиональной подготовки и практической деятельности; – невысокий интерес к учебе и ситуативная мотивация на успех
		КГ	2,45	2,53	12,18	
Личностно-результативный	– мировоззренческие нравственные и этические нормы; – индивидуально-психологические качества характера, позволяющие сформировать научное мировоззрение; – результаты образовательного процесса, направленного на формирование научного мировоззрения у курсантов	ЭГ	2,48	2,55	13,03	– слабо сформированы мировоззренческие нравственные и этические ценностные ориентации; – соответствующие индивидуально-психологические качества характера, позволяющие сформировать научное мировоззрение, проявляются слабо; – низкие результаты образовательного процесса, направленного на формирование научного мировоззрения у курсантов
		КГ	2,44	2,50	12,94	

В ходе первого этапа эксперимента после оценки показателей всех критериев были получены следующие результаты (см. табл.2).

Результаты оценки критериев представлены на диаграмме (рис. 1).

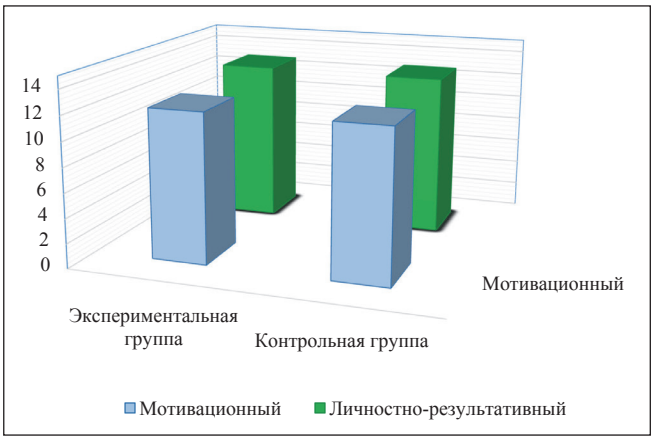


Рис. 1. Результаты оценки эффективности процесса формирования научного мировоззрения первого эксперимента (в баллах)

Уровень сформированности научного мировоззрения у экспериментальной группы – слабый, уровень сформированности научного мировоззрения у контрольной группы – слабый.

Средний групповой балл свидетельствует о несформированности мотивов и неосознанности выбора профессии военного специалиста, отсутствии понимания необходимости профессиональной подготовки и практической деятельности. Это соответствует низкому уровню сформированности научного мировоззрения и познавательной активности.

Диагностика показателей личностно-результативного критерия свидетельствует о том, что соответсвующие индивидуально-психологические качества не сформированы, мировоззренческие нравственные и этические ценностные ориентации ситуативны и т. д.

После анкетирования с целью повышения уровня сформированности научного мировоззрения, «раскрытия состояния и перспектив развития соответствующей профессиональной отрасли, профессиональной (служебной) деятельности, концентрации внимания обучающихся на наиболее сложные и узловые вопросы, стимулирование их активной познавательной деятельности и формирования творческого мышления» [6] в экспериментальной группе был реализован специальный курс «Основы научного мировоззрения военнослужащих», состоящий из шести тем: «Тема 1. Понятие научного мировоззрения»; «Тема 2. Актуальность проблемы профессионально-личностного саморазвития курсанта военного вуза». «Тема 3. Личностно ориентированный подход в обучении как сфера самоутверждения личности курсанта». «Тема 4. Роль и место социально-гуманитарных дисциплин в формировании научного мировоззрения курсантов. «Тема 5. Психолого-педагогические аспекты профессионального образования курсантов»; «Тема 6. Формирование профессиональных компетенций будущего военного специалиста».

Курсантам из экспериментальной группы были прочитаны лекции по темам спецкурса, проведены беседы с приглашенными преподавателями, имеющими боевой опыт в различных странах. Курсантам было дано задание подготовить презентацию на тему «Научная картина мира», по итогам этой презентации был организован круглый стол. Был проведен урок мужества, посвященный выпускникам военного университета, участвующим в специальной военной операции на Украине. На этом этапе были использованы следующие формы обучения: семинар, практическое занятие, мыслительный тренинг, психологический практикум, игра по ролям, диспут, собрание. С целью повышения мотивации к изучению военного дела военнослужащим была предложена интеллектуальная игра. В условиях этой игры активизировались речевая активность, фантазия, ускорилось запоминание материала. С курсантами были проведены практическое занятие и семинар с использованием возможностей информационно-образовательной среды военных вузов. Особый интерес военнослужащих вызвал мыслительный тренинг на тему «Искусственный интеллект в военном образовании». С целью формирования коммуникативных навыков курсантов была проведена игра по ролям, моделирующая конкретную ситуацию на поле боя и диспут, в ходе которого происходило знакомство курсантов с военной историей России. Был проведен психологический практикум «Психология общения», который способствовал усвоению и закреплению пройденного специального курса.

Кроме того, специальный курс включал в себя культурно-воспитательные мероприятия и участие курсантов в онлайн-экскурсиях (виртуальных) [3; 4]. Благодаря эффективной работе руководящего и преподавательского состава в процессе посещения военно-патриотического парка культуры и отдыха Вооруженных сил Российской Федерации «Патриот» курсанты познакомились с мультимедийным историко-мемориальным комплексом «Дорога памяти», побывали в музее под открытым небом «Поле Победы». Особый интерес у них вызвал Технический центр, в котором собрана уникальная бронетанковая техника. Курсанты посетили многофункциональный огневой центр, где представлены возможности стрелкового вооружения. Воображение военнослужащих поразил Главный храм Вооруженных сил России и собор Воскресения Христова, посвященного 75-летию Победы в Великой Отечественной войне и ратным подвигам русского народа во всех войнах. Особенно курсантов удивил тот факт, что купол храма сделан в форме шлема князя Александра Невского, чье имя носит Военный университет МО РФ. На этом же этапе для курсантов были организованы культурно-воспитательные мероприятия: выходы в музеи и театры (Третьяковская галерея, Центральный музей Великой Отечественной войны, где в 2020 году были установлены трехмерные локации, запечатлевшие военные события разных лет), виртуальная экскурсия в Пушкинский музей (выставка «Народы России»), просмотр фильмов на военную, биологическую и экологическую тематику. Одним из главных медиаторов в формировании научного мировоззрения курсантов является кино. В процессе общения с военнослужащими были установлено, что большинство из них проявляют интерес к просмотру старых советских фильмов. Среди этих фильмов «Офицеры», «В зоне особого внимания», «Ответный удар», киноэпопея «Освобождение». Военнослужащим импонировали фильмы, пропагандирующие военную службу, в которых снимались талантливые актеры. Такие фильмы, по словам курсантов, дают надежду на успешное будущее их и их детей, а способом достижения этого является реализация их способностей и совершенствование в профессиональной сфере. Большинство опрошенных курсантов хотели бы посмотреть современный качественный фильм про специальную военную операцию на Украине. По завершении всех этих мероприятий курсантам было

Таблица 3

Сводные данные результатов оценки показателей критериев по соответствующим методикам
на завершающем этапе формирующего эксперимента для контрольной и экспериментальной групп

Критерии и показатели		Группа	«Научное понятие мира» (балл)	КИМ (баллы)	Сумма (баллы)	Характеристика уровня сформированности показателей критерия курса НТА
Мотивационный	– мотивы и осознанность выбора профессии военного специалиста; – направленность профессиональной подготовки и практической деятельности; – позитивное эмоциональное отношение к учебе и мотивация на успех	ЭГ	4,80	4,80	24,60	устойчивые мотивы и глубокий осмысленный интерес к выбранной профессии; понимание значения выбранной специальности; высокий уровень сформированности научного мировоззрения и познавательной активности и высокая мотивация на успех по формированию профессиональных компетенций
		КГ	3,50	3,80	17,80	мотивы имеют неустойчивый характер; формальный интерес к выбранной специальности; появилась мотивация на успех по формированию профессиональных компетенций; удовлетворительное эмоциональное отношение к учебе
Личностно-результативный	– мировоззренческие нравственные и этические нормы; – индивидуально-психологические качества характера, позволяющие сформировать научное мировоззрение; результаты образовательного процесса, направленного на формирование научного мировоззрения у курсантов	ЭГ	4,80	4,90	24,70	высокие мировоззренческие нравственные и этические нормы; высокий уровень сформированности качеств характера, отвечающих за самоконтроль, самооценку, стремление к самосовершенствованию профессиональных компетенций и формированию научного мировоззрения; высокие показатели результатов образовательного процесса, направленного на формирование научного мировоззрения у курсантов
		КГ	3,80	4,00	17,50	слабо сформированные мировоззренческие нравственные и этические нормы; средний уровень сформированности качеств характера, отвечающих за самоконтроль, самооценку, стремление к самосовершенствованию профессиональных компетенций и формированию научного мировоззрения; средние показатели результатов образовательного процесса, направленного на формирование научного мировоззрения

предложено сформировать папку личных достижений – «портфолио» как способ организации самостоятельной работы [2].

По итогам изучения спецкурса курсантам было вновь предложено ответить на вопросы анкеты «Научное понятие мира» и написать самостоятельную работу творческого характера. Аналогичные задания были предложены курсантам и из контрольной группы, которые проходили обучение по программе ФГОС 3++ без специального курса. По окончании второго этапа для оценки критериальных показателей были вновь применены оценочные методики – анкета «Научное понятие мира» и КИМ. Результаты этих оценок были обработаны методами математической статистики и занесены в сводную табл. (табл. 3).

Уровень форсированности научного мировоззрения у экспериментальной группы – отличный, уровень форсированности научного мировоззрения у контрольной группы – удовлетворительный. Результаты оценки критериев представлены на диаграмме (рис. 2).

Результаты анкетирования курсантов из обеих групп после проведения комплекса мероприятий показали следующие результаты: ответы на все вопросы анкеты «Научное понятие мира» курсантов из экспериментальной группы стали более осмысленными. Они думают о будущем, понятие мира стало для них более глубоким, что свидетельствует о высоком уровне сформированности научного мировоззрения. Данные, полученные после использования оценочной методики КИМ в экспериментальной группе военнослужащих, показали, что при написании творческой самостоятельной работы курсанты стали активнее использовать дополнительные источники информации. Военнослужащие из контрольной группы, которые обучались по традиционной методике, тоже справились с творческой самостоятельной работой, однако их результаты сильно отличались в худшую сторону.

В ходе опытно-экспериментального исследования были получены данные, которые подтвердили правильность авторского подхода к системе мероприятий.

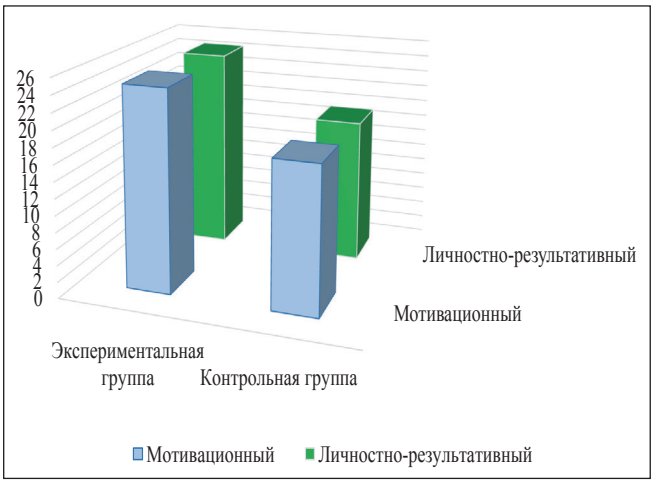


Рис. 2. Результаты оценки эффективности процесса формирования научного мировоззрения завершающего этапа формирующего эксперимента (в баллах)

Таким образом, можно сделать выводы, что результаты эксперимента подтвердили эффективность выбранных путей повышения и оценки эффективности процесса формирования научного мировоззрения курсантов.

Библиографический список

1. Алехин И.А., Измайлова И.С. Использование методики контрольно-измерительных материалов и метода экспертных оценок в исследовании формирования научного мировоззрения у иностранных курсантов. *Мир образования – образование в мире*. 2022; № 2 (86): 125–132.
2. Алехин И.А., Измайлова И.С., Ленев Ю.А. Современная методика формирования основ научного мировоззрения у иностранных военнослужащих в процессе обучения в военных вузах российской федерации. *Мир образования – образование в мире*. 2021; № 4 (84): 108–114.
3. Бурнышев Е.К. Использование дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных программ в военном вузе. *Мир образования – образование в мире*. 2022; № 3 (87): 151–159.
4. Бурнышев Е. К. Дистанционное обучение в военном университете. *Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ*. 2022; № 2 (18): 81–88.
5. Измайлова Н.В., Борисова Н.Л., Измайлова И.С. Анализ уровня сформированности научного мировоззрения у иностранных курсантов. *Мир образования – образование в мире*. 2021; № 4 (84): 115–121.

6. *Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации*. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 30.05.2022 г. № 308. Available at: https://rg.ru/documents/2022/07/05/minoboroni-prikaz308-site-dok.html

References

1. Alehin I.A., Izmajlova I.S. Ispol'zovanie metodiki kontrol'no-izmeritel'nyh materialov i metoda `ekspertnyh ocenok v issledovanii formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya u inostrannyh kursantov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2022; № 2 (86): 125–132.
2. Alehin I.A., Izmajlova I.S., Lenev Yu.A. Sovremennaya metodika formirovaniya osnov nauchnogo mirovozzreniya u inostrannyh voennosluzhaschih v processe obucheniya v voennyh vuzah rossijskoj federacii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2021; № 4 (84): 108–114.
3. Burnyshev E.K. Ispol'zovanie distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii dopolnitel'nyh professional'nyh programm v voennom vuze. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2022; № 3 (87): 151–159.
4. Burnyshev E. K. Distancionnoe obuchenie v voennom universitete. *Nauchno-metodicheskij byulleten' Voennogo universiteta MO RF*. 2022; № 2 (18): 81–88.
5. Izmajlova N.V., Borisova N.L., Izmajlova I.S. Analiz urovnya sformirovannosti nauchnogo mirovozzreniya u inostrannyh kursantov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2021; № 4 (84): 115–121.
6. *Ob organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v federal'nyh gosudarstvennyh organizaciyah, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost' i nahodyaschihsya v vedenii Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii*. Prikaz Ministra oborony Rossijskoj Federacii ot 30.05.2022 g. № 308. Available at: https://rg.ru/documents/2022/07/05/minoboroni-prikaz308-site-dok.html

Статья поступила в редакцию 25.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-307-309

Isaev M.I., *teaching assistant, Department of Applied Mathematics and Computer Technologies of the Institute of Mathematics, Physics and Information Technologies, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: movladi.isaev@yandex.ru*

CASE METHOD AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF INNOVATIVE CULTURE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS. The article studies the case method as a component that increases the innovative culture of future computer science teachers. The necessity of establishing the relationship between the event using the case method and the relevant educational competencies is considered. A detailed description of the use of the designated technology within the framework of the thematic event is provided, as well as recommendations for involving all its participants in the process of finding optimal solutions. The necessity of diagnostics of the level of innovative culture among future computer science teachers for further specialized research in the scientific community is indicated. The implementation of pedagogical competencies by understanding and resolving a problematic situation is shown.

Key words: **case method, technology, innovative culture, computer science teacher, algorithmization, student, diagnostics**

М.И. Исаев, *асс., Институт математики, физики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», E-mail: movladi.isaev@yandex.ru*

КЕЙС-МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

В статье изучается кейс-метод как компонент, повышающий инновационную культуру будущих учителей информатики. Рассматривается необходимость установления взаимосвязи между мероприятием с применением кейс-метода и соответствующими образовательными компетенциями. Предоставляется подробное описание применения обозначенной технологии в рамках тематического мероприятия, а также рекомендации по вовлечению всех его участников в процесс поиска оптимальных решений. Указывается необходимость проведения диагностики уровня инновационной культуры среди будущих учителей информатики для дальнейших профильных исследований в научном сообществе. Показана реализация педагогических компетенций путем осмысления и урегулирования проблемной ситуации.

Ключевые слова: **кейс-метод, технология, инновационная культура, учитель информатики, студент, обучающийся, диагностика**

Актуальность темы вызвана необходимостью повышения инновационной культуры будущих учителей информатики для последующей их результативной деятельности в образовательной организации. Университетами педагогической направленности применяются различные инструменты в целях совершенствования образовательного процесса. Однако не все инструменты относят к повышению инновационной культуры. Если рассматривать формирование инновационной культуры, то для нее необходимы соответствующие эффективные компоненты. Одним из таких компонентов являются некоторые технологии, к примеру кейс-метод, под которым подразумевается изучение проблемной ситуации, ее осмысление и последующее формирование путей для ее урегулирования.

Цель настоящей статьи – выявить степень применимости кейс-метода в рамках обучения в университете педагогической направленности. Соответственно, объектом является инновационная культура будущих учителей информатики, формируемая за счет таких технологий, как кейс-метод.

Задачи исследования: определить степень применимости кейс-метода в мероприятиях образовательного характера; изучить взаимосвязь между кейс-методом и процессом формирования инновационной культуры среди будущих учителей; определить возможность применения кейс-метода в дальнейших аналогичных мероприятиях в процессе педагогической деятельности.

Методы исследования в настоящей статье затрагивают наблюдение, сопоставление одних аспектов инновационной культуры с другими, анализ и синтез, а также применяется моделирование мероприятия и подхода от абстрактного взгляда на педагогическую проблему к конкретному ее решению.

Научная новизна состоит в формировании системного подхода будущих учителей информатики посредством кейс-метода, который позволяет им скорректировать алгоритм собственных действий в соответствии с содержательной частью профильной программы.

Теоретическая значимость состоит в необходимости дальнейших исследований в отношении способности будущих учителей информатики применять принципы кейс-метода для освоения компетенций.

Практическая значимость подразумевает умение будущего учителя объединять инструменты, теоретическую часть и методы контроля освоения знаний обучающимися. Процесс формирования будущих учителей информатики в университете реализуется посредством таких технологий, как кейс-метод.

Уникальность кейс-метода состоит в том, что студент учится достигать любые компетенции в отношении обучающихся при помощи имеющихся ресурсов вне зависимости от их характера и уровня потенциальной образовательной организации (начальной образование, общее образование, а также среднее специальное образование). Кейс-метод позволяет будущему учителю информатики решить педагогическую задачу любой сложности, так как предполагает всесторонний взгляд на проблемную ситуацию, в том числе посредством обмена мнениями других лиц, также участвующих в ее разрешении. Данный метод отличается осмыслением в течение ограниченного отрезка времени, что способствует интенсивности решения проблем, в том числе фундаментального характера.

В ряде исследований новые подходы к обучению предметным дисциплинам рассматриваются в аспекте применения кейс-технологии. Ученые Л.В. Горчаков, Г.Б. Поднебесова, Т.С. Скоробогатова и другие указывают на важность формирования алгоритмического мышления [1, с. 97], включение мониторинга в инновационную культуру [2, с. 15], главенствующую роль самообразования [3, с. 128].

Готовность будущих учителей профильного предмета является существенным компонентом их инновационной культуры, которая предполагает аккумулирование имеющегося опыта, актуальных технических ресурсов и элементов прогнозирования образовательного процесса. Инновационная культура формируется в университете в процессе освоения методов обучения профильному предмету и формирования соответствующего прогрессивного мировоззрения.

Таким образом, кейс-метод как компонент инновационной культуры может способствовать достижению существенных педагогических задач, если студент в действительности заинтересован в потенциальном качестве прививаемых им знаний и навыков.

В целях подготовки к мероприятию, на котором предполагается внедрение кейс-метода, педагогам необходимо предусмотреть наличие расходных материалов и соответствующих инструментов, в частности, бумаги плотного формата А0 (ватманы) и маркеров, бумажного скотча. Данные инструменты рассчитаны на каждую малую группу и соответствуют количеству образованных команд в рамках предполагаемого мероприятия. Указанные материалы необходимы для выполнения заданий практического характера непосредственно в малых группах.

Кейс-метод предполагает разбор конкретной педагогической задачи в малой группе в количестве 4–5 человек из расчета 25 человек в стандартной группе обучающихся. При этом следует учесть, что обучающиеся из числа будущих учителей не обладают информацией о характере заданий практического назначения в рамках данного мероприятия, так как смысл его проведения состоит в проявлении личностных и профессиональных качеств в ситуации, приближенной к действительности. Они могут воспользоваться заранее подготовленной информацией об актуальных программных продуктах образовательного назначения из различных источников интернет-ресурсов. Это способствует развитию в отношении определенных педагогических компетенций, направленных на совершенствование профессиональных качеств, таких как целеполагание, наблюдательность и предвидение [4, с.168].

Каждый студент для результативного выполнения заданий накануне должен собрать, обработать информацию по заданной теме, к примеру информацию о программных продуктах, позволяющих выполнять работы графического характера, а также соответствующую информацию об актуальных облачных решениях, которые интуитивно понятны широкому кругу потенциальных пользователей в этой сфере. Кроме того, одним из критериев качественной подготовки к мероприятию является предварительная проверка будущим учителем технической возможности использования тех или иных продуктов, а также наличие каких-либо ограничений в отношении отдельных групп пользователей. Каждый студент самостоятельно формирует информацию как текстовом виде, так и посредством графиков, таблиц, диаграмм и изображений. Этот подход соответствует реализации общепедагогической и предметной компетенции в сфере инновационной деятельности технического характера.

При формировании малых групп из числа будущих учителей информатики педагогом университета применяется принцип балансирования потенциальных возможностей в каждой отдельно образованной ячейки. Основной смысл применяемого подхода состоит в том, чтобы в каждой малой группе были обучающиеся с разным уровнем подготовки и способностями к анализу, обработки, предложению новых решений, генерированию идей и др. Аккумулирование различных способностей способно создавать уникальные нестандартные решения. Кроме того, будущие учителя с более выраженными способностями могут помочь другим участникам малой группы, аналогичные способности которых необходимо развить и укрепить. Участники малых групп со слабо выраженными способностями получают возможность наглядного примера реализации искомых личностных качеств и последующей многократной адаптации в рамках образовательного процесса и повседневной жизни. Таким образом, балансирование состава малых групп может способствовать формированию личностного портрета будущего учителя информатики, который способен качественно осуществлять педагогическую деятельность и положительно влиять на освоение знаний будущими обучающимися образовательных организаций.

После этого педагог университета раздает практическое задание каждой малой группе, которое состоит из описательной части проблемной ситуации, перечня вопросов, на которые участники малой группы должны ответить при выполнении задания, и искомой компетенции, выступающей в качестве основной цели выполнения конкретной проблемной ситуации. Примеры описательной части обозначенных заданий будут взяты педагогом университета из практики общеобразовательных организаций, а также публикаций издания «Учительская газета» [5], в котором педагоги периодически размещают информацию о конкретных случаях из педагогической практики, в том числе в отношении трудностей достижения каких-либо образовательных компетенций.

В процессе выполнения задания практического характера каждой малой группе отводится 30 минут времени на проработку и обсуждение проблемной ситуации, разработку конкретных предложений по урегулированию проблемной ситуации и формированию перечня доказательств в отношении взаимосвязи предложенного алгоритма решения и достижения искомой компетенции образовательного характера. Стоит отметить, что в целях построения алгоритма достижения определенной компетенции участники каждой малой группы используют имеющуюся у них информацию о программных продуктах и облачных решениях, которые позволяют построить в значительной степени содержательную и логически выстроенную структуру педагогической деятельности в рамках решения проблемной ситуации.

Педагог университета разъясняет малым группам, что им разрешается обсуждение описательной части задания и собственных предложений посредством устной дискуссии, а также аргументированные споры и совместный поиск оптимальных решений. Итоги обсуждения будущими учителями информатики предполагаемых решений и предложений переносятся ими на ватман посредством использования знаково-символических способов отображения содержательной части информации, а именно – при помощи схем, графиков, диаграмм, карикатурных изображений, элементов кодировки из языков программирования и других уместных способов, в наглядной форме передающих информацию. В процессе работы педагог университета консультирует по мере необходимости каждую малую группу по поводу отдельных аспектов выполнения задания и выбора траектории поиска соответствующих решений в рамках определенной проблемной ситуации. Данный педагогический подход обусловлен информационно-коммуникативной компетенцией, которая позволяет педагогу университета определить степень развития инновационной культуры среди будущих учителей информатики.

По истечении 30 минут представители каждой малой группы должны представить в форме устной презентации сформированные решения по изученной проблемной ситуации другим участникам образовательного мероприятия. После представленной презентации спикерам в обязательном порядке задается как минимум по одному вопросу от каждой малой группы. Данный подход реализуется по причине необходимости объективной оценки предложенных решений каждой малой группой и повышения интереса к инструментам, ресурсам и взгляду на обсуждаемые проблемные ситуации со стороны всех участников мероприятия. Стоит отметить, что в рамках работы в малых группах педагог может предусмотреть изучение проблемных ситуаций различного содержания. Таким образом, среди будущих учителей информатики будет создаваться единое представление о целостной картине предстоящего образовательного процесса или отдельных его частей.

Дискуссии в ходе обсуждения презентаций каждой малой группы нацелены на фундаментальное понимание инструментов решения проблемных ситуаций и разработку сопутствующих предложений со стороны участников малых групп, которые занимались выполнением других заданий. Обозначенная часть мероприятия с применением кейс-метода представляет собой особую важность работу, так как аккумулирует способности будущих учителей информатики к генерированию идей и коллективному поведению, которое в будущей педагогической деятельности образует существенный компонент устойчивости образовательной организации в целом. Кроме того, способность дискутировать, аргументировать собственную точку зрения и предлагать решения на основе знания актуальных программных продуктов усиливает инновационную культуру среди всех участников, что в дальнейшем отражается на их стремлении искать новую информацию, обсуждать проблему и в действительности внедрять принятые решения, а также инновации.

По итогам проведения мероприятия педагог университета составляет сводную таблицу в отношении будущих учителей информатики на предмет активности, изученности материала, количества предложенных решений, влияния на ход обсуждения в малой группе и качества представления результатов обсуждения в процессе устной презентации. Собранные данные впоследствии послужат диагностике инновационной культуры среди будущих учителей, а также разработке уровней сложностей обсуждаемых проблемных ситуаций в рамках будущих мероприятий, которые предусматривают применение кейс-метода. Таким образом, реализуется аспект, обозначенный в теоретической части настоящей статьи, который предусматривает использование данных подобной диагностики для проведения будущих профильных исследований.

Таким образом, можно сделать выводы, что применение кейс-метода как технологии оптимизирует привитие элементов инновационной культуры среди будущих учителей информатики. Работа в малых группах подразумевает восприятие будущего учителя своей потенциальной педагогической деятельности как компонента работы в коллективе. Это означает, что кейс-метод как технология расширяет возможности будущего учителя, если перед ним возникнет ситуация проблемного характера. После участия в подобном мероприятии студенты с высокой вероятностью начнут относиться к профильным стандартам и предписаниям не как к практическому руководству без проявления собственной инициативы, а как к инструменту для генерирования различных идей и построения различной структуры образовательного процесса любой сложности и при достижении любой искомой компетенции. Предполагаемые действия будущих учителей информатики, скорректированные педагогом университета на мероприятиях с применением кейс-метода, неизбежно повышают их инновационную культуру.

Библиографический список

1. Горчаков Л.В. Предметная подготовка будущих учителей информатики. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2017; № 9 (186): 97–101.
2. Поднебесова Г.Б. Система профессиональной подготовки будущих учителей информатики. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2012; № 2: 4–19.
3. Скоробогатова Т.С. Готовность будущего учителя информатики к самообразованию. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2010; № 12-2: 126–131.

4. Кузнецова И.В. Преемственность общих компетенций ФГОС СПО и универсальных компетенций ФГОС ВО. *Ярославский педагогический вестник*. 2018; № 5: 167–173.
5. Бурдина А. Челябинские школьники разработали беспилотник для экологической разведки. *Учительская газета*. Available at: https://ug.ru/chelyabinskie-shkolniki-razrabotali-bespilotnik-dlya-ekologicheskoj-razvedki/
6. Кучергина О.В. К определению сущности понятия «Инновационная культура педагога». *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 15: 424–430.
7. Ледовская Т.В. Основные подходы к оценке результатов освоения студентами основных образовательных программ. *Ярославский педагогический вестник*. 2018; № 1: 49–55.
8. Тарханова И.Ю. Образовательные технологии формирования универсальных компетенций студентов вуза. *Ярославский педагогический вестник*. 2018; № 5: 136–145.

References

1. Gorchakov L.V. Predmetnaya podgotovka buduschih uchitelej informatiki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 9 (186): 97-101.
2. Podnebesova G.B. Sistema professional'noj podgotovki buduschih uchitelej informatiki. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2012; № 2: 4-19.
3. Skorobogatova T.S. Gotovnost' buduschego uchitelya informatiki k samoobrazovaniyu. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2010; № 12-2: 126-131.
4. Kuznecova I.V. Preemstvennost' obschih kompetencij FGOS SPO i universal'nyh kompetencij FGOS VO. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 5: 167-173.
5. Burdina A. Chelyabinskie shkol'niki razrabotali bespilotnik dlya `ekologicheskoj razvedki. *Uchitel'skaya gazeta*. Available at: https://ug.ru/chelyabinskie-shkolniki-razrabotali-bespilotnik-dlya-ekologicheskoj-razvedki/
6. Kuchergina O.V. K opredeleniyu suschnosti ponyatiya «Innovacionnaya kul'tura pedagoga». *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 15: 424-430.
7. Ledovskaya T.V. Osnovnye podhody k ocenke rezul'tatov osvoeniya studentami osnovnyh obrazovatel'nyh programm. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 1: 49-55.
8. Tarhanova I.Yu. Obrazovatel'nye tehnologii formirovaniya universal'nyh kompetencij studentov vuza. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 5: 136-145.

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-309-311

***Kurbanova Z.S.**, Cand. of Sciences (Psychology), North-Caucasian Institute, Branch of Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*
***Ismailova N.P.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), North-Caucasian Institute, Branch of Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*

NEURAL NETWORKS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION AND SCIENCE. The digitalization of education is one of the priority areas for the development of the modern educational system. Neural network computer learning systems are an innovative type of intelligent computer learning tool, which is the result of the integration of pedagogical and intelligent information technologies. The use of new generation neural networks in the educational process makes it possible to personalize learning and improve the quality of specialist training. The paper explores the ways of using neural network technologies as a tool for individualized learning in the process of preparing students of legal specialties, improving their intellectual and professional level. A methodology for a personalized approach to teaching students has been developed, based on the design of neural network computer training systems.

Key words: **digitalization of education, digital technologies, artificial intelligence, neural network technologies, neural network computer training systems, individually oriented learning, individual learning paths**

***З.С. Курбанова**, канд. психол. наук, Северо-кавказский Институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*
***Н.П. Исмаилова**, канд. физ.-мат. наук, Северо-кавказский Институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: ism_nup@mail.ru*

НЕЙРОСЕТИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Цифровизация образования – одно из приоритетных направлений развития современной образовательной системы. Нейросетевые компьютерные обучающие системы – это инновационный вид интеллектуального компьютерного средства обучения, являющийся результатом интеграции педагогических и интеллектуальных информационных технологий. Использование нейросетей нового поколения в образовательном процессе позволяет осуществить персонализацию обучения и повышение качества подготовки специалистов. В данной работе изучены возможности применения нейросетевых технологий в качестве инструмента индивидуализированного обучения при осуществлении процесса подготовки студентов юридических специальностей, повышения их интеллектуального и профессионального уровня. Разработана методика персонализированного подхода к обучению студентов на основе конструирования нейросетевых компьютерных обучающих систем.

Ключевые слова: **цифровизация образования, цифровые технологии, искусственный интеллект, нейросетевые технологии, нейросетевые компьютерные обучающие системы, индивидуально-ориентированные обучение, индивидуальные траектории обучения**

Цифровизация является одной из основных тенденций в современном обществе, охватывающая все сферы деятельности, в том числе образование и науку. О масштабах цифровизации образования свидетельствует размер рынка образовательных цифровых технологий (**EdTech**), который, по оценке Всемирного экономического форума, к 2025 году достигнет 342 млрд долларов США [1].

Поэтому на данном этапе развития цивилизации вопрос о том, применять или не применять информационные технологии в процессе обучения, уже не является дискуссионным.

Цифра сегодня – это реальность, требующая от вузов изменения вектора трансформации образования в сторону разработки цифровых инновационных моделей и методик обучения. Использование инновационных интеллектуальных информационных технологий, в том числе технологий нейронных сетей, дает возможность персонализации образовательного процесса.

Проведенный нами анализ работ [2–10] позволил выявить отсутствие на данный момент четкой траектории индивидуализации обучения в процессе получения и прорабатывания знаний, умений и навыков на основе использования технологий искусственного интеллекта в профессиональном обучении студентов.

В данной научной работе рассматриваются проблемы и перспективы, связанные с применением нейросетей нового поколения в образовании и науке.

Объектом исследования выступает процесс обучения студентов юридических специальностей на основе применения нейросетей нового поколения и основанных на них обучающих систем.

Цели и задачи исследования: разработать персонализированную методику обучения студентов юридических специальностей через конструирование индивидуальных траекторий обучения на основе применения нейросетей нового поколения.

Научная новизна состоит в поиске и анализе возможностей применения инновационных нейросетевых технологий для формирования алгоритмов параметрических моделей и современных методик обучения, отражающих уровень и динамику усвоения знаний студентами; проектировании индивидуальных траекторий обучения при профессиональной подготовке студентов юридических специальностей; разработке интеллектуальных дидактических средств для конструирования индивидуальных траекторий обучения студентов юридических специальностей.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что с учетом всего вышесказанного нами предложена модель проектирования и формирования личностно ориентированных методик обучения студентов юридических специальностей, основанная на внедрении в учебный процесс технологий

нейронных сетей, осуществляющих индивидуальный анализ дидактических параметров обучения студентов.

Исследование возможностей использования нейросетевых технологий в процессе обучения позволяет сделать выводы в пользу необходимости перехода с массовой формы обучения к индивидуализированной методики обучения студентов юридических специальностей через создание личностно ориентированных методик обучения на основе применения нейросетей нового поколения, а также формирования параметрических моделей обучаемых, включающих характеристики, отражающие особенности когнитивного развития студентов (уровень усвоения знаний, динамику обучаемости и т. д.).

Нейросетевые технологии могут быть использованы для диагностики коммуникативных навыков студентов. Использование ИИ может быть полезной в обучении и развитии коммуникационных функций педагогов, юристов и других специалистов. В настоящее время разработан проект нейросетевой системы, который на основании анализа речи выступающего позволяет измерить коммуникативные навыки участников диалога. По словам эксперта, благодаря данной системе удалось проанализировать, насколько сложно, связно и аргументированно говорит человек, разнообразна ли его речь. Такой анализ речи позволит провести диагностику коммуникативных навыков студентов, выбрать правильную траекторию обучения и оценить эффективность обучения, сравнив показатели до и после. Это позволит своевременно увидеть проблему и начать ее решать, подобрав индивидуальный сценарий обучения.

В связи с широким и быстрым внедрением нейросетей в различные сферы цифровой мир столкнулся с рядом проблем. Одна из них – проблема неотличимости сгенерированных нейросетью текстов от написанных человеком. Так, в декабре 2022 года был запущен ChartGPT-продукт, разработанный корпорацией OpenAI. Уже спустя неделю после запуска число пользователей достигло более 1 млн. Столь ошеломительная популярность есть результат его уникальных возможностей. ChartGPT обучен отвечать на последовательные вопросы, генерировать тексты разных форматов, оспаривать некорректные вводные данные, создавать художественные изображения на основе пользовательского запроса.

В современной системе образования большое внимание уделяется эссе, научным статьям, рефератам, курсовым, выпускным квалификационным работам, выполнению индивидуальных заданий. В сложившейся ситуации педагоги часто сталкиваются с проблемой использования студентами нейросетевых технологий (в частности нейросети ChatGPT), способных генерировать тексты с высокой уникальностью, что отличить работы, созданные искусственным интеллектом от работ студентов в большинстве случаев либо проблематично, либо не представляется возможным.

25 января 2023 года в рецензируемом научном журнале Finance Research Letters вышло исследование, которое показывает, что нейросети могут генерировать академические статьи на достаточно научном уровне, чтобы их принимали в научные издания. Крупнейшие научные журналы Science и Nature запретили использовать ChatGPT при написании научных статей, а также предупредили ученых об ответственности за сокрытие использования нейросети.

Чтобы выяснить ситуацию с использованием ChatGPT и других нейросетей студентами нашего вуза, в рамках данного исследования нами был проведен опрос среди студентов 3–5курсов СКИ ВГУЮ (РПА Минюста России) очной и заочной форм обучения в количестве 900 респондентов.

В опросник были включены следующие вопросы:

1. Воспользовались бы Вы технологиями нейросетей при написании научной статьи, курсовой работы? Ответ: 1. Да; 2. Нет; 3. Не знаю.

2. Как Вы думаете, отразится ли это на качестве получаемых Вами знаний негативно? Ответ: 1. Да; 2. Нет; 3. Не знаю.

3. Лишает ли использование технологий нейросетей студентов мотивации писать научные работы **самостоятельно?** 1. Да; 2. Нет.

По первому вопросу «да» ответили 428 респондента, «нет» ответили 246, а 226 респондентов ответили, что не знают о возможностях использования нейросетей.

По второму вопросу «да» ответили 289 респондента, «нет» – 415, а 196 респондентов ответили, что не могут оценить влияние использования нейросетей на качество получаемых знаний.

По третьему вопросу «да» ответили 692 респондента, «нет» – 218 испытуемых.

Большая часть респондентов высказывали, что нейросети лишают студентов мотивации писать и думать самостоятельно, обозначать проблему и искать пути их решения. Так как они знают, что могут получать помощь от ChatGPT. Важно понимать, что овладение самостоятельной работой и решением задач является важным навыком получаемым обучающимся и необходимым для их профессиональной работы.

Таким образом, набирающая обороты в образовании нейросети **ChatGPT** с этой точки зрения вряд ли окажут благотворный образовательный и познавательный эффект.

Но, с другой стороны, нейросети так же, как и сами студенты, не создают оригинальный текст с нуля, они учатся на уже написанных специалистами научных статьях, диссертациях, учебниках. Например, курсовая работа студента как текст является результатом научной работы студента в течение учебного года: поиска информации, определения структуры, целей и задач, описание актуальности, предметный анализ, фиксация выводов. Если студент без систематической работы, без консультаций с научным руководителем приносит готовый текст, то всегда возникает сомнение в том, сам ли студент написал работу. Неважно, принес ли он заимствованную с сайта готовую работу или сгенерированный нейросетью текст. Факт остается фактом – учебные цели и задачи не достигнуты. В этом смысле нейросети – лишь еще один инструмент в руках студентов. Кроме того, не во всех учебных заведениях подобная уловка поможет достичь навыков образовательной цели. Грамотный преподаватель при правильном подходе к оценке самостоятельной работы студента видит прогресс в его знаниях и навыках, умение понимать, транслировать свои знания, рассуждать на заданную тему.

Одной из задач, которую выполняет педагог и не может выполнить нейросеть, является верификация информации, ее оценка в контексте формирования личности, компетенций. Важно при всех технологических инновациях удержать фокус оценки на качестве образования.

С нашей точки зрения, полный запрет использования нейросетей нецелесообразен. В рамках цифровизации ChatGPT можно рассматривать как полезный инструмент для образования, так как данная нейросеть обучена на большом количестве текстов и информации, содержащейся в сети Интернет, включая школьную программу, образовательные ресурсы. И при этом важно помнить, что они могут использоваться одной для решения конкретных задач. В связи с этим необходимо, чтобы педагоги контролировали использование ChatGPT в образовании и научили студентов критически применять получаемую информацию.

Однако важно помнить, что искусственный интеллект не может заменить опыта и навыков педагога, а также интерактивных и практических аспектов образования. Поэтому в будущем следует ожидать, что ChatGPT в системе образования являться дополнительным инструментом, а не заменой традиционных методов обучения.

Основная цель системы образования цифрового общества – это осознанное, целенаправленное формирование творческих способностей, определенного мировоззрения студентов в узкопрофессиональной области [5].

Внедрение нейросетей нового поколения и использование интеллектуальных дидактических средств обучения дает возможность построения новых траекторий персонализации обучения, реализовать личностно ориентированное обучение и, соответственно, максимально индивидуализировать учебный процесс и повысить качество обучения студентов [6].

На сегодняшний день совмещение педагогических методик обучения и интеллектуальных информационных технологий позволяет создать совершенно инновационные средства компьютерного обучения – нейросетевые компьютерные обучающие системы [7]. Нейронные сети относятся к технологиям искусственного интеллекта и представляют собой математическую модель биологических нейронных сетей. Нейросетевые технологии отличаются универсальностью, возможностью работы в разных областях знаний. Важной особенностью нейронных сетей является то, что они не нуждаются в перепрограммировании при изменении состава обучающей базы, и это является существенным в свете постоянно увеличивающегося объема информации в образовательных системах.

Использование нейросетей нового поколения позволяет путем измерения характеристик обучающегося и применения методов кластерного анализа осуществить консолидацию контингента студентов по кластерам интегративных индивидуальных характеристик. И на основании этого проводить дифференциацию учебного материала по различным параметрам (по уровню сложности, по уровню творчества, по объему материала, по степени самостоятельности). Таким образом, любая дифференциация учебного материала способствует повышению качества знаний студентов, конструированию индивидуальных траекторий обучения.

Еще одной перспективой, связанной с использованием нейросетевых технологий, а именно – дообученных нейросетей, является автоматическая разработка заданий по предметам с открытыми ответами. Такие системы способны генерировать задания, проверяющие языковую грамотность и понимание текста. За основу целесообразно взять языковую модель RUGPT-3, предобученную на корпусе русского языка и неспецифичную для какого-то возраста или для какой-то темы, данная модель может создавать задания по русскому языку и литературе для оценки знаний студентов. Необходимо разработать аналогичную систему для проверки правовой грамотности студентов и понимания юридических текстов. Использование дообученных нейросетей позволит решить существующую проблему субъективности при проверке открытых ответов экспертом. Психометрия уже давно пытается решить эту проблему. Разработаны рекомендации использования методов нейросетевой обработки результатов оценки знаний студентов и исключающих субъективные погрешности, вносимые проверяющим [9]. Применение нейросетевых технологий повышают качество образовательного процесса посредством разработки новых инновационных (цифровых) моделей и методик обучения [10].

Проведенное исследование открывает новые перспективы использования нейросетевых технологий в личностно ориентированном обучении студентов различных специальностей.

Библиографический список

1. *Technology in Education.* Available at: https://soeonline.american.edu/blog/technology-in-education/
2. Павлов Д.А. Искусственные нейросети в контексте науки и образовании. *Компьютерные инструменты в образовании*. 2017; № 6: 25–31.
3. Моховиков М.Е., Суслова И.А. Основные тенденции применения нейронных сетей в сфере образования. *Новые информационные технологии в образовании и науке*: материалы XII Международной конференции. Екатеринбург, 2019: 364–371.
4. Васильев А.В., Попова Ю.Б. *Применение искусственных нейронных сетей в образовательном процессе.* 2018. Available at: https://rep.bntu.by/bitstream/handle/
5. Добровольская Н.Ю. Компьютерные нейросетевые технологии, как средство индивидуализированного обучения студентов физико-математических специальностей. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Краснодар, 2009.
6. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании. *Вестник майкопского государственного технологического университета.* 2019; № 1 (40): 85–93.
7. Торкунова Ю.В., Коростилева Д.М. Формирование цифровых навыков в электронной информационно-образовательной среде с использованием нейросетевых технологий. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 5: 107–110.
8. Чубукова Л.В. Социальные сети во благо обучения. *Вестник педагогического опыта.* 2017; № 39: 115–119.
9. Дворяткин С.Н. Интеграция фрактальных и нейросетевых технологий в педагогическом контроле и оценке знаний обучаемых. *Вестник Российского университета дружбы народов.* 2017; Выпуск 4, № 4: 458–465.
10. Ревунов С.В., Несват М.С., Щербина М.М. К вопросу повышения качества образовательного процесса посредством применения современных цифровых и инфокоммуникационных технологий. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2 (31): 149–151.

References

1. *Technology in Education.* Available at: https://soeonline.american.edu/blog/technology-in-education/
2. Pavlov D.A. Iskusstvennye nejroseti v kontekste nauki i obrazovanii. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii*. 2017; № 6: 25-31.
3. Mohovikov M.E., Suslova I.A. Osnovnye tendencii primeneniya nejronnyh setej v sfere obrazovaniya. *Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke*: materialy XII Mezhdunarodnoj konferencii. Ekaterinburg, 2019: 364-371.
4. Vasil'ev A.V., Popova Yu.B. *Primenenie iskusstvennyh nejronnyh setej v obrazovatel'nom processe*. 2018. Available at: https://rep.bntu.by/bitstream/handle/
5. Dobrovol'skaya N.Yu. Komp'yuternye nejrosetevye tehnologii, kak sredstvo individualizirovannogo obucheniya studentov fiziko-matematicheskih special'nostej. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnodar, 2009.
6. Kozlova N.Sh. Cifrovye tehnologii v obrazovanii. *Vestnik majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2019; № 1 (40): 85-93.
7. Torkunova Yu.V., Korostileva D.M. Formirovanie cifrovyh navykov v `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede s ispol'zovaniem nejrosetevyh tehnologij. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 5: 107-110.
8. Chubukova L.V. Social'nye seti vo blago obucheniya. *Vestnik pedagogicheskogo opyta*. 2017; № 39: 115-119.
9. Dvoryatkin S.N. Integraciya fraktal'nyh i nejrosetevyh tehnologij v pedagogicheskom kontrole i ocenke znanij obuchaemyh. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. 2017; Vypusk 4, № 4: 458-465.
10. Revunov S.V., Nesvat M.S., Scherbina M.M. K voprosu povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa posredstvom primeneniya sovremennyh cifrovyh i infokommunikacionnyh tehnologij. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2 (31): 149-151.

Статья поступила в редакцию 20.05.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-311-314

Malsagov A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: Malsagov@mail.ru*

Malsagova M.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: malsag06@mail.ru*

Lezina V.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Coordination of Research and Innovation-Project Activities in the Specialty, Master's and Postgraduate Studies, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: Lezina06@ mail.ru*

NEURODIDACTIC APPROACH TO COGNITIVE ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AT A UNIVERSITY. The article offers to a wide range of teachers considering a problem of cognitive adaptation of first-year students at a university. It is more effective when using a neurodidactic approach. It includes: 1) the integrated use of neuroscience data (neurophysiology, psychology, pedagogy) in the educational process, 2) the relationship of motivation, sensations, perception, individual experience, emotions, physical activity, social context with learning, 3) taking into account the personal neurophysiological characteristics of students. The basics of the phenomenon of cognitive adaptation of first-year students at a university is revealed. A descriptive analysis of the main aspects of students' neurodidactics is carried out: their mental activity, communication, criteria for choosing a profession. Together, these factors will ensure the effective overcoming of cognitive difficulties in the first year of study at the university.

Key words: **cognitive adaptation, first-year students, university, neurodidactic approach, neuroscience, mental activity, communication, criteria for choosing profession**

А.А. Мальсагов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: Malsagov@mail.ru*

М.Х. Мальсагова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: malsag06@mail.ru*

В.В. Лезина, *д-р пед. наук, проф., Департамент координации научно-исследовательской и инновационно-проектной деятельности в специалитете, магистратуре и аспирантуре ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: Lezina06@ mail.ru*

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОГНИТИВНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ВУЗЕ

Предлагаемая широкому кругу педагогов статья посвящена проблеме когнитивной адаптации студентов первого курса в вузе. Она протекает более эффективно при использовании нейродидактического подхода, который включают: 1) комплексное использование данных нейронаук (нейрофизиологии, психологии, педагогики) в образовательном процессе, 2) связь мотивации, ощущений, восприятия, индивидуального опыта, эмоций, физической активности, социального контекста с обучением, 3) учет персональных нейрофизиологических особенностей студентов. Раскрыта суть феномена когнитивной адаптации студентов первого курса в вузе. Выполнен дескриптивный анализ основных аспектов нейродидактики студентов: их умственной деятельности, общения, критериев выбора профессии. В совокупности эти факторы обеспечат эффективное преодоление когнитивных трудностей на первом курсе обучения в вузе.

Ключевые слова: **когнитивная адаптация, студенты первого курса, вуз, нейродидактический подход, нейронауки, умственная деятельность, общение, критерии выбора профессии**

Трудность интенсивного когнитивного развития обучающихся первого курса в вузе за ограниченный промежуток времени (от полугода до 1 года) известна всем практикующим педагогам. При поступлении в вуз первокурсники сталкиваются с когнитивно насыщенной академической средой, атрибутами которой являются лекции, семинарские занятия, виртуальные уроки, видео- и аудиокурсы, домашние задания, научные исследования (рефераты, доклады), конференции, научные статьи и др. Обучающимся предлагается большой объем знаний для самостоятельного усвоения при высоком статусе самоподготовки, дисциплины, организации. Внешние формы контроля отличаются от школьных.

Проблема трудностей социальной и психологической адаптации к обучению первокурсников в вузе освещалась в 2014–2019 гг. на страницах педагогической печати достаточно широко и представлена научными публикациями С.В. Ла-

заревой, Н.В. Серединой, И.В. Арендачук, И.В. Султановой, Е.В. Киселевой, Н.Н. Киселевым, Н.А. Ермаченко, В.А. Спесивцевой, Т.В. Мжельской, И.А. Остапенко, К.А. Рямовой и др. Названные исследователи предлагали психологические, социально-педагогические решения этой проблемы

Вместе с тем практика преподавательской работы в вузе доказывает недостаточность этих мер для снятия трудностей *когнитивной* подготовки, составляющей основу обучения в высшей школе. Его основными рабочими механизмами являются восприятие, узнавание, сличение, абстрагирование, формирование образа, внимание, память, мышление и др. Они составляют суть процесса познания и раскрыты в рамках сложностей *когнитивной* подготовки студентов 1-го курса фрагментарно. Полемика на страницах педагогической печати свидетельствует о том, что существующие психолого- и социально-педагогические адаптационные модели и технологии малоэффективны в реализации темпорально ограниченного одним годом интеллектуального скачка у обучающихся.

Из него логически следует цель статьи: получить знание о когнитивной адаптации студентов первого курса в вузе.

Задачи статьи: 1) раскрыть суть когнитивной адаптации студентов первого курса в вузе; 2) обосновать применимость к проблеме исследования нейродидактического подхода;

3) выполнить дескриптивный анализ нейродидактических особенностей студентов первого курса.

Методы исследования включили обобщение и систематизацию нейродидактических данных по проблеме исследования.

Научная новизна статьи состоит в расширении границ педагогического знания о когнитивной адаптации студентов первого курса в вузе. Впервые проведено исследование данного феномена по комплексным параметрам нейродидактики.

Теоретическая значимость статьи заключается в применимости нейродидактического подхода к когнитивной адаптации студентов первого курса в вузе.

Практическая значимость определяется возможностью использования материалов исследования когнитивной адаптации студентов первого курса в практике их обучения в вузе.

Существенную помощь в решении названной проблемы может оказать нейродидактика, научный ресурс которой направлен на интеллектуализацию субъектов образования, повышение когнитивной функции их мозга [8]. Однако в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования нейродидактические достижения не учтены. Нейродидактика усматривает свое место в перечне универсальных компетенций этого документа. В частности, группа (категория) «Системное и критическое мышление» в компетенции УК-1 для бакалавриата расшифровывается как «способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход в решении задач» [6].

В интерпретации УК-1 приоритетным подходом для формирования названных видов мышления (системного и критического) назван системный, что, по нашему мнению, не раскрывает сути заявленной универсальной компетенции. В подтверждение этому предположению нами выполнен анализ индикаторов компетенций в разных областях гуманитарного знания. Он не отразил нейродидактической составляющей, что наглядно демонстрируют индикаторы достижения универсальных компетенций по уровням высшего образования, разработанные коллективом авторов (М.Д. Бершадская, Е.А. Зима, А.В. Серова) при поддержке ведущих вузов России.

Разработанные названным коллективом авторов дескрипторы индикатора УК-1 для бакалавриата включают анализ задачи, выделение ее базовых составляющих (УК-1.1); определение и ранжирование информации, требуемой для решения поставленной задачи (УК-1.2); осуществление поиска информации для решения поставленной задачи по различным типам запросов (УК-1.3); умение при обработке информации отличать факты от мнений, интерпретаций, оценок; формирование собственных мнений и суждений; аргументация своих выводов, в том числе с применением философского понятийного аппарата (УК-1.4); анализ путей решения проблем мировоззренческого, нравственного, личностного характера на основе использования основных философских идей и категорий в их историческом развитии и социально-культурном контексте (УК-1.5).

Мы усматриваем упущение в формальной формулировке универсальной компетенции УК-1. Заявленные в ней виды мышления раскрыты однобоко, без привлечения новейших нейропедагогических данных. В связи с этим предлагаем ввести в индикаторы достижения УК-1 следующие нейродидактические показатели: 1) оперирование бакалавром мыслительными операциями анализа и синтеза, индукции и дедукции, конкретизации и обобщения, 2) гибкость мыслительных процессов и способностей, 3) овладение разными способами усвоения и переработки информации, 4) соблюдение системности, логики, предвосхищения в реализации познавательной деятельности, реализация ее оценочной функции, 5) рефлексия достижений и упущений, развитие самосознания. Процесс познания в студенческой аудитории первого курса предполагает формулирование цели/целей и задач, обоснование содержания, отбор форм, методов, средств мозгоориентированного обучения. В их основе – нейродидактический подход.

Ученые и исследователи (О.В. Куликова [4], В.В. Лезина, А.А. Мальсагов, М.Х. Мальсагова [5] констатируют факт становления нейродидактического подхода в педагогике. Нейродидактический подход состоит в применении нейродидактических регулятивов к обучению, а именно: развитие когнитивного и эмоционального интеллекта, нейрологические механизмы памяти и внимания, нейрофизиологическая обратная связь между обучающимся и педагогом, а также учет межполушарной асимметрии головного мозга, психофизиологическое моделирование процесса усвоения знаний, выделение стилей обучения и динамики образовательных достижений, диагностике и мониторинг начальных, промежуточных и итоговых результатов обучения.

На общенаучном уровне нейродидактический подход сообщает исследованию междисциплинарный характер. В спектре смежных наук – *когнитивная психология, антропология, нейробиология, физиология, психология, педагогика*. Сосредоточимся на дидактической стороне этого процесса. С.Н. Костромина обращает внимание педагогов на имеющийся у обучающихся опыт как ключевой дидактический элемент. Студент усваивает определенный опыт с помощью активации сенсорной коры (интегративная кора сзади). Она отражает восприятие наблюдаемых явлений, формирует новые абстрактные понятия за счет вовлечения моторных зон и фронтальных участков коры. За счет этого процесс обучения возникает и строится сообразно механизмам работы структур мозга [3]. Кроме того, С.Н. Костромина выделяет парные процессуальные элементы обучения: уверенность и расслабление – преодоление высокого вызова, внутреннюю мотивацию – метакогниции, осознание эмоций – позитивное самовосприятие, фокусирование на значимом контексте – индивидуальный опыт, тематическое преподавание – интегративные программы, обогащенная среда – креативное воображение, кооперация – взаимодействие, вопросы – погруженное размышление, интернализация – перегруппировка контекста, осмысленность – личные аналогии и метафоры, кодирование – соединение. Автор формулирует условия мозгоориентированного обучения: расслабленная настороженность, организованное погружение, активная обработка [там же]. Более того, С.Н. Костромина обращает внимание на обязательность физической активности, внутренних и внешних раздражителей, которые усиливают синаптические связи между нейронами.

Из личного опыта отметим, что при обучении студентов следует практиковать групповую работу и сотрудничество, возможность обсуждения затруднительных ситуаций и перемещения по аудитории. Образовательное пространство следует насыщать визуальными материалами (рисунки, комиксы, мультимедиа, плакаты и др.). Положительный эффект дает ролевое разыгрывание обучающих ситуаций. Приветствуются кроссворды, а также вопросы, игры, истории из жизни. Студенты проявляют видимое удовольствие от музыкального сопровождения занятия. Названные приемы целесообразно практиковать во второй фазе занятия, когда концентрация внимания снижается вследствие естественного торможения мыслительных процессов. В конце занятия необходимо воспроизвести изучавшиеся вопросы для закрепления в памяти информационных «следов». Продуктивны вопросы, приоткрывающие тему, вводимую на следующем занятии, следствием чего создается эффект незавершенного действия (эффект Зейгарник).

Из изложенного выше теоретического обоснования мозгоориентированного обучения студентов первого курса следуют следующие рекомендации. При обучении первокурсников необходимо учитывать их персональные нейрофизиологические особенности. Мозг каждого человека уникален, из чего следует необходимость нейродидактической компетентности преподавателя, готовность использовать свои знания для организации мозгоориентированного обучения. Примером такого обучения является использование сведений о латеральной асимметрии головного мозга обучающихся. Мозгоориентированная среда должна начинаться с попадания света под нужным углом: у «правополушарников» – в левый глаз, у «левополушарников» – в правый. В обучении первых целесообразно использование наглядности, логических умозаключений, музыкального оформления материала. Вторых следует обучать с опорой на факты, обобщения, анализ. Не следует требовать от студентов одинакового стиля познавательной активности.

Мозг обрабатывает целое и части одновременно, из чего следует обязательная презентация речевой темы и ее компонентное лексическое наполнение. Их соотношение позволяет оптимизировать работу долговременной памяти, т. к. дефиниции беспрепятственно попадают в лексические «гнезда». Обучение должно быть «прозрачным»: студент должен осознавать его цель и задачи. Логическим следствием этого являются активность, внимательность, нацеленность на результат, а также самоконтроль, самооценка динамики своих достижений. Важным фактором успешного обучения является использование обратной связи: информирование обучающимися педагога о трудностях понимания материала (его объема, сложности и др.). Данная информация крайне важна для преподавателя, т. к. позволяет активизировать те области, которые были недостаточно освещены или нуждаются в доработке. В некоторых случаях, связанных с биологическими, хронологическими и др. темпами работы организма, необходимо снижение темпа подачи материала, повторение ранее изученного, концентрация на дополнительных аспектах, увеличение эмоционального тонуса. Столь же важно внимание педагога к достижениям студентов, отметка новых компетенций, умений, активности.

Важно помнить о стимулировании внимания после 10–15 минут рабочего времени, после которого наступает торможение мыслительной деятельности. Преподаватель может использовать игры, кроссворды, интерактивную доску, коммуникативные ситуации, нестандартные творческие задания, стимулирующие познавательную активность. Лучший эффект дает выполнение простых за-

дач с короткими промежутками отдыха и сложных задач с отдыхом не менее 24 часов.

В обучении студентов следует использовать сознательные и бессознательные процессы. Последние столь же эффективно участвуют в обучении: запоминается мимика, пантомимика, понижение/ повышение тона, эмоции при предъявлении нового материала. Он может запоминаться как посредством механического заучивания, так и пространственной системы памяти.

В обучении новому материалу заложена идея развития студента. Материал должен содержать новую содержательную информацию, полезную для обучающихся. Автоматизация *научных терминов* достигается в их нескольких предъявлениях.

Продуктивно обучение, основанное на чувствах. Например, в лингвистике педагог может предложить первокурснику кроме прямого перевода слова самостоятельно найти звуковые аналогии иноязычной лексемы с первосигнальным звуковым рядом: жужжанием, шелестом, шипением, свистом и др. Данный вид деятельности приводит к подкреплению ассоциативных связей, сложившихся вокруг данного слова в родном языке. Сенсорные представления могут распространяться на цвет, реже – тактильные ощущения. Продуктивным аспектом когнитивного развития является коллективное взаимодействие. На этом основаны многие мозгоориентированные технологии: обучения иностранному языку по методу Г.А. Китайгородской и др.

Обучение в организациях высшего образования приходится на период юности [2]. В науке успешно сосуществуют разные теории юности: психологические, психоаналитические, биогенетические социологические. Психологические теории – персонологическая (Э. Шпрангер, Ш. Бюлер), гештальтпсихология (К. Левин, Ж. Пиаже и др.) – изучают закономерности психической эволюции, самосознание и внутренний мир юношества. Психоаналитические теории (З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон и др.) рассматривают юность с позиции интернального/внутреннего развития индивида и личности, которое обусловливается социальной и культурной средой. Биогенетические теории (С. Холл, Э. Кречмер, К. Еонрад, А. Гезелл и др.) усматривают в юности эволюционный этап, детерминирующий последующее развитие человека. Социологические теории юности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Кроник, Н.А. Логинова, В.Е. Смирнов, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.) ассоциируют ее с переходом от зависимого детства к ответственной и самостоятельной взрослости со свойственными ей ценностными ориентациями, социальными ролями. Все названные теории вносят лепту в нейродидактическое видение юности и ее особой социальной категории – студенчества.

Для студенческого возраста характерны наименьшие величины латентного периода реакций на словесные, простые и комбинированные сигналы, максимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков, возрастающие творческие возможности. Наивысшие скоростные показатели демонстрируют оперативная память, переключение внимания, решение вербально-логических задач. Иными словами, студенческий возраст демонстрирует наивысшие результаты мыслительной активности, подготовленные предшествующим биологическим, психологическим, социальным развитием. Сформированность мотивации, интенсивное формирование специальных способностей, обусловленных профессионализацией, сообщают этому возрастному периоду оптимум развития интеллекта и характера.

Студенчество более других социальных групп вписывается в нейродидактическую парадигму образования. Критериями такой включенности являются:

– образовательный − изменение личностных диспозиций в направлении осознания ценности образования, усиления учебной мотивации и творческой активности;

– информационный − вхождение в планетарное информационное пространство посредством компьютерной грамотности и пользования системой Интернет, владение ее коммуникационными технологиями, дистанционное образование;

– языковой − формирование языковой компетентности, коммуникативных норм общения, культуры мышления и речевого поведения.

Обучение в вузе требует достаточно высокого уровня мыследеятельности, в частности представлений, восприятия, памяти, внимания, владения логическими операциями, эрудированности. Классификацию студенческих характерологических черт предлагает Л.Д. Столяренко: 1) интеллектуальные черты (рассудительность, наблюдательность, гибкость ума), 2) волевые черты (инициативность, целеустремленность, решительность, выдержка), 3) эмоциональные черты (оптимизм, уверенность) [7]. Лабильность и сила нервной системы, обусловливающие скорость мыслительных реакций, коррелируют с интеллектуальными качествами и таким образом влияют на эффективность учебной деятельности.

В фокусе собственно нейродидактического исследования студентов – *особенности умственной деятельности, общение, профессионализация*. Проанализируем названные аспекты. Общие умственные способности студентов в их возрастном видении уже сформированы и приближены к деятельности зрелых людей. Обогащение понятийного аппарата, владение сложными интеллектуальными действиями обусловливают устойчивость и эффективность умственной работы юношей и девушек. На этой основе оптимально развиваются специальные способности. Растущая дифференциация интересов усложняет и индивидуализирует структуру умственной деятельности.

Психологи (В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, И.С. Кон, Л.Б. Ительсон, М.С. Неймарк, А.И. Щербаков, С.Ф. Спичак и др.) считают, что дифференциация умственных способностей у юношей выражена ярче, чем у девушек. Специализация и трудовая направленность интересов и способностей, их индивидуализация способствуют повышению степени самоподготовки. Теоретические знания облекаются в форму материала для самостоятельного изучения при написании рефератов и курсовых работ, подготовке домашнего задания. Возрастает объем памяти, концентрация внимания. На фоне логизации учебного материала совершенствуется абстрактно-логическое мышление.

Ярко проявляют себя формировавшееся ранее самосознание (осознание своей тождественности, психических свойств и качеств, собственного “Я” как активного, деятельного начала), самоидентичность (понимание генотипических проявлений своего темперамента и характера, адекватное восприятие поведения в обществе), самооценка. При этом образцы собственного “Я” сложны, неоднозначны и складываются из самонаблюдения, самосозерцания. Возрастает волевая регуляция. Осуществляется перестройка эмоциональной сферы.

В связи с этим нормы психического здоровья у студентов несколько отличаются от взрослых. У первых высок уровень тревожности, низок уровень самодостаточности, противоречиво переплетаются потребности в обособлении и аффилиации (принадлежность к какой-либо общности). Последнее качество наиболее ярко проявляется у юношей.

Показателем в основном сформированного сознания выступает сложившееся мировоззрение, позволяющее понять и оценить окружающий мир, выявить свое отношение к нему, определить личную систему ценностей и модель поведения. Показателем становления мировоззрения выступает познавательный интерес к принципам мироздания, универсальным законам природы и человеческого бытия. Мировоззренческие поиски сгруппированы вокруг смысла жизни и конкретизируются в жизненных планах. В связи с этим продуктивным мотивом формирования нейродидактической компетентности у студентов является тезис о масштабном генетическом потенциале человека и раскрытии в настоящее время малой толики его мыслительных способностей.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования максимально учтены названные нейрологические особенности студенческого возраста. Высшее образование (бакалавриат) разных специальностей устанавливает универсальные компетенции, в первых строках которых – системное и критическое мышление, коммуникация [9].

Возвращаясь к требованию федерального государственного образовательного стандарта высшего образования относительно формирования универсальных компетенций в области коммуникации, сошлемся на Г.М. Андрееву [1], которая в структуре общения выделяет три стороны: коммуникативную, интерактивную, перцептивную. В коммуникативной (от лат.: *communicatio, communico* – связываю, обобщаю, общаюсь) стороне общение осуществляется посредством языка и предполагает обмен идеями, представлениями, чувствами и др. Коммуникативная функция общения включает кодирование, уточнение, транслирование и обмен информацией между субъектами общения. Интерактивная (от англ.: *interaction* – взаимодействие) сторона общения предполагает регуляцию контактирования коммуникантов при однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения. Перцептивная (от лат.: *perceptio* – представление, восприятие) сторона общения заключается в «угадывании» и прогнозировании действий собеседника с помощью механизмов идентификации, сравнения, апперцепции, рефлексии. Перцептивная функция общения раскрывается в восприятии и понимании друг друга коммуникантами, определении контекста речевого контактирования. Перцептивные навыки включают умение понимать психологические эффекты восприятия, управлять ими, «считывать» настроение партнеров по признакам вербальным и невербальным (использование неречевых знаковых систем).

Вербальная коммуникация использует знаковую систему естественного звукового языка. Речь одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника. Она тесно связана с мыслительной деятельностью человека, что лаконично и точно выражено Еврипидом: «Разум человека проявляется в ясности его речи». Невербальные средства коммуникации выполняют в большинстве случаев значимую вспомогательную (а иногда самостоятельную) роль в общении. Они включают следующие знаковые системы: паралингвистическую (качество голоса, его диапазон, тональность), оптико-кинетическую (жесты, мимика, пантомимика), экстралингвистическую (паузы, покашливание, плач, смех, темп речи), проксемику (пространственная и временная организация общения), визуальное общение, язык запахов. Усиливая или ослабляя вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации выражают намерение участников коммуникативного процесса.

У студентов общение осуществляется на разных уровнях: конвенциональном, стандартизованном, деловом, игровом. По мнению Д. Лезерса [10], некоторые характеристики речи (тембр голоса, его высота и громкость, особенности произношения, темп речи, смех, паузы, вздох и др.) относятся к системе невербального общения.

Рассмотрев два нейродидактических аспекта исследования студенчества – умственную деятельность и общение, мы приблизились к профессиализации.

Предпочтения в области профессии детерминируются способностями, интересами, психологическими особенностями юноши/девушки. Вместе с тем учитывается специфика рода деятельности, предъявляемые им требования к профессионально значимым психологическим качествам человека. Такие требования градуируются в профессиограммах как 1) абсолютно необходимые, 2) относительно необходимые, 3) желательные.

Нейродидактика рекомендует сопрягать эту проблему с латеральной асимметрией головного мозга. При обучении профессии гуманитарно ориентированные представители левополушарного когнитивного типа, как правило, избегают работы с наглядными материалами (математические формулы, графики, чертежи, диаграммы, символические изображения, схемы), предпочитая им словесные описания и объяснения. Даже восприятие произведений искусства сопряжено у них с речевым комментарием, что характеризует их как аудиалов. Напротив, представители правополушарного когнитивного типа не являются риторами, но с успехом оперируют образами в художественной деятельности.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
2. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: Прогресс, 1999.
3. Костромина С.Н., Реан А.А. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности. *Психологическая наука и образование*. 2007; Т. 12, № 3: 77–86.
4. Куликова О.В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества люучения иноязычному профессиональному общению. *Вестник МГЛУ*. 2014: 56–64.
5. Лезина В.В., Мальсагова М.Х., Мальсагов А.А. Персонализированное обучение как нейродидактический инструмент интеллектуальной акселлерации. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2022; № 9 (211): 243–248.
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf
7. Столяренко Л.Д. *Возрастная психология*: учебник. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017.
8. Умаева Д.М., Мальсагова М.Х., Лезина В.В. Развитие мозговой активности детей в раннем возрасте. *Современная наука: взгляд молодежи*: материалы V Всероссийской конференции. Пятигорск: ПГУ, 2023.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат)*. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426. Available at: https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
10. Leathers D.G. *Successful nonverbal communication: principles and applications*. Prentice Hall, 1997.

References

1. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
2. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Progress, 1999.
3. Kostromina S.N., Rean A.A. Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga kak faktor uspeshnosti ego diagnosticheskoj deyatel'nosti. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2007; T. 12, № 3: 77-86.
4. Kulikova O.V. Nejrodidakticheskij podhod kak faktor povysheniya kachestva lyuucheniya inoyazychnomu professional'nomu obscheniyu. *Vestnik MGLU*. 2014: 56-64.
5. Lezina V.V., Mal'sagova M.H., Mal'sagov A.A. Personalizirovannoe obuchenie kak nejrodidakticheskij instrument intellektual'noj akselleracii. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2022; № 9 (211): 243-248.
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)*. Redakciya s izmeneniyami № 1456 ot 26.11.2020. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf
7. Stolyarenko L.D. *Vozrastnaya psihologiya*: uchebnik. Rostov-na-Donu: Feniks, 2017.
8. Umaeva D.M., Mal'sagova M.H., Lezina V.V. Razvitie mozgovoj aktivnosti detej v rannem vozraste. *Sovremennaya nauka: vzglyad molodezhi*: materialy V Vserossijskoj konferencii. Pyatigorsk: PGU, 2023.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriat)*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 4 dekabrya 2015 g. № 1426. Available at: https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
10. Leathers D.G. *Successful nonverbal communication: principles and applications*. Prentice Hall, 1997.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-314-317

***Minbulatova I.S.**, Cand. of Sciences (Biology), senior teacher, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: minbulatova.iza@mail.ru **Ramazanova Z.R.,** Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zulfiraram@mail.ru*
***Magomedov R.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University; senior lecturer, Department of Natural Sciences, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: rustammag79@yandex.ru*

DIAGNOSTICS OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS ON LIFE SAFETY IN THE SPO SYSTEM. The article demonstrates advantages resulting from the use of certain technological tools for the effective diagnosis of the degree of mastering of vital skills by students of the educational institution of vocational education. A comparative analysis of approaches to the diagnosis of the quality of mastering knowledge and skills used by teachers before using software products and after their introduction into teaching activities is carried out. The mechanism of using data about students is given on the example of two software products Microsoft Excel and Python, which have proven themselves as effective tools for analytical activities. Recommendations are given on the processing of data by a teacher in relation to students on the example of the ability to use a gas mask, the formation of new data from existing ones, the construction of models and the search for effective solutions. The separate aspects of diagnostic activity of the teacher of life safety by means of the Python platform are designated.

Key words: **educational results, secondary vocational education system, college, diagnostics, students, competence approach**

***И.С. Минбулатова**, канд. биол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: minbulatova.iza@mail.ru*
***З.Р. Рамазанова,** канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zulfiraram@mail.ru*
***Р.В. Магомедов,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: rustammag79@yandex.ru*

ДИАГНОСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ СПО

В статье продемонстрированы преимущества в результате использования определенных инструментов технологического характера для результативной диагностики степени освоения обучающимися учебного заведения СПО жизненно важных навыков. Проведен сравнительный анализ подходов к диагностике качества освоения знаний и навыков, используемый педагогами до применения программных продуктов и после их внедрения в педагогическую

деятельность. Приведен механизм употребления данных об обучающихся на примере двух программных продуктов Microsoft Excel и Python, которые зарекомендовали себя как эффективные инструменты для аналитической деятельности. Даны рекомендации по обработке педагогом данных в отношении обучающихся на примере умения пользования ими противогазом, формирования новых данных из имеющихся, построения моделей и поиска эффективных решений. Обозначены отдельные аспекты диагностической деятельности педагога безопасности жизнедеятельности посредством платформы Python.

Ключевые слова: **образовательные результаты, система среднего профессионального образования, колледж, диагностика, обучающиеся, компетентностный подход**

Актуальность настоящего исследования сформирована в результате убеждения, что каждая дисциплина в учебном процессе вносит свой вклад в создание ведущих и основных компетенций студентов посредством организации и содержания образовательного процесса. В связи с этим одной из основных задач педагога дисциплины безопасности жизнедеятельности является формирование у обучающихся опыта принятия самостоятельного и индивидуального решения коммуникативных, познавательных, организационных и других задач. На сегодняшний день компетентностный подход в системе образования формирует у обучающегося ряд компетенций, необходимых ему для полного овладения профессией и эффективного применения полученных навыков в будущей профессиональной деятельности [1, с. 18]. Образовательный процесс, который построен с учетом компетентностного подхода, имеет прикладную направленность, что дает возможность будущему специалисту, обладающему определенными компетенциями, решать задачи практического характера [2–8].

Целью данной статьи является выявление методов результативной диагностической деятельности педагога безопасности жизнедеятельности.

Исходя из поставленной цели, необходимо обозначить следующие задачи:

1) определить особенности компетентностного подхода при диагностике качества освоения существенной информации обучающимися;

2) изучить характерные признаки стандартного подхода к анализу качества обучения безопасности жизнедеятельности в системе среднего профессионального образования (СПО);

3) изучить механизм использования данных об обучающихся на примере программных продуктов и выявить преимущества применения программных продуктов для диагностической деятельности педагога безопасности жизнедеятельности.

В процессе изучения темы и сопутствующих проблем были рассмотрены теоретические источники и соответствующие исследования, а также апробированы компьютерные продукты для разработки соответствующих рекомендаций.

Научная новизна настоящего исследования состоит в изменении подхода к диагностической деятельности педагога безопасности жизнедеятельности путем использования современных отраслевых технологий для решения очевидных и неочевидных проблем процесса освоения знаний и навыков обучающимися.

Теоретическая значимость состоит в изучении проблемы диагностирования компетентностно-ориентированных образовательных результатов обучающихся в сфере безопасности жизнедеятельности, которые допустимы непосредственно для учебных заведений системы СПО.

Практическая значимость настоящего исследования заключается механизме использования программных продуктов специального назначения в целях выявления оптимальных результатов диагностики результатов обучающихся, которые необходимы педагогу безопасности жизнедеятельности для совершенствования процесса обучения.

На сегодняшний день перед системой образования среднего профессионального образования стоит задача по подготовке обучающихся к профессиональной деятельности в любой сфере, учитывая его индивидуальные интересы, рынок труда и потребности общества. В настоящем исследовании актуален ФГОС среднего профессионального образования (ФГОС СПО), в рамках которого перед педагогом безопасности жизнедеятельности стоят задачи, решение которых предполагает освоение обучающихся таких специализированных компетенций, как умение определять степень опасности в текущей ситуации и принимать уместные для данного случая решения для обеспечения безопасных условий безопасности; способность организовать мероприятие любой сложности, которая направлена на устранение последствий нестандартной опасной ситуации; готовность применить инструменты и средства для личной защиты и защиты окружающих людей от какого-либо негативного воздействия; умение применять знания и навыки в сфере безопасности жизнедеятельности в случае несения обязанностей воинской направленности, способность оказать помощь медицинского характера в экстренных случаях [2, с. 169].

Однако в курсе изучения дисциплины безопасности жизнедеятельности формируются ключевые возможности у студентов: учебно-познавательные; ценностно-смысловые; информационные и здоровьесберегающие. Основной целью учебно-познавательных компетенций является формирование у студента способности организовать индивидуальную учебную деятельность и уметь осуществлять сопоставление, сравнение, ранжирование объектов по дифференцированным основаниям с целью установления причинно-следственной связи. Ценностно-смысловые, в свою очередь, предоставляют возможность научиться принимать решения, осуществлять действия и поступки на базе смысловых и целевых установок [3, с. 156]. Информационные компетенции направлены на работу с информацией, развитие навыков по ее нахождению, а также умений систематизировать и анализировать имеющуюся информацию. И, наконец, здоровьесберегающие компетенции включают в себя опыт ориентации на территории; умение оказать первую медицинскую помощь и др.

Компетентностный подход в структуре образования выявляет разностороннюю подготовленность студентов, а именно – кроме традиционных знаний и умений, обучающиеся обладают определенной совокупностью профессиональных и психолого-педагогических характеристик. Также необходимо учитывать, что компетенции создаются и развиваются в зависимости от содержания самого обучения и применяемых образовательных технологий.

В любом процессе, включая образовательный, необходимо оценивать результаты деятельности. Для этого применяют различные инструменты диагностик. При выборе инструментов диагностики необходимо учитывать интегрированный подход к процессу оценки уровня сформированности компетенций у студентов. Для диагностирования и получения эффективных результатов необходимо определить те технологии, которые будут описывать итоги обучения дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», а также выражаться в определениях нужного уровня обученности [4, с. 88]. Применяемые средства оценки должны предоставлять возможность измерить уровень достижения полученных результатов образовательной деятельности по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

Следует отметить, что оценивание степени освоения обучающимися аспектов теоретического и практического материала в рамках безопасности жизнедеятельности осуществляется при помощи регулярного проведения контрольных письменных мероприятий, которые позволяют аккумулировать данные диагностики успеваемости, а также письменная фиксация педагогом практических результатов демонстрации применения необходимого инвентаря, которые также отражаются на дальнейшем анализе. Указанная информация формируется в процессе проведения текущей аттестации. Кроме того, для диагностики будут в значительной степени полезны результаты упомянутых мероприятий в рамках промежуточной и государственной аттестаций, которые важны не только образовательной организации для соответствующей отчетности, но и непосредственно для педагога. В качестве контрольных мероприятий могут выступить письменные задания, которые обучающие выполняют в качестве домашнего задания; проектной или реферативной работы; тестирования в письменном виде, контрольной работы и др. Фиксация педагогом умения пользоваться средствами для оказания помощи или устранения негативных последствий осуществляется непосредственно в образовательной организации или на прилегающей к ней территории. Педагог вправе производить оценочные действия в отношении обучающихся в любой хронологической последовательности, которая ограничена лишь периодом обучения в рамках конкретного учебного года. Таким образом, оценочная часть деятельности педагога в последующем будет составлять основу для проведения диагностики и, соответственно, представляет значительную ценность для образовательного процесса в отношении безопасности жизнедеятельности.

Качество освоения содержательной части программы в рамках основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) указывает на степень готовности обучающимися образовательной организации применить на практике жизненно важные знания и навыки. Помимо проведения контрольных мероприятий и итоговой аттестации, необходим анализ успеваемости обучающихся и прогнозирование тех или иных моделей обучения. Стандартные подходы к аналитической составляющей указанной успеваемости, как показывает практика, обеспечивают данными не в полном объеме. На их основе не всегда возможно выявить, какие темы осваиваются обучающимися в значительной степени качественнее и интенсивнее, какие навыки безопасности жизнедеятельности даются обучающимся труднее всего, а также какие модели обучения оправдывают цели и задачи, которые стоят перед педагогом. Кроме того, существующие в настоящее время методы оценки качества обучения не позволяют соотнести имеющиеся результаты с теми компетенциями, которые обозначены в содержательной части учебных программ. Это значит, что в системе СПО наблюдается своеобразный разрыв между методологическими и практическими аспектами обучения навыков безопасности.

Обозначенный анализ, который позволяет учитывать специфические тенденции качества обучения в сфере безопасности жизнедеятельности, подразумевает применение современных технологий и методов анализа больших данных. Так как образовательная организация как автономное учреждение ежедневно формирует различного рода данные, к примеру, посещение обучающимися занятий, получение ими результатов контрольных мероприятий, их участие в конкурсных и общественных мероприятиях внешнего характера, различные количественные показатели в отношении абитуриентов и выпускников, то общий объем данных представляет собой значительную систему, выраженную в числовых показателях [5, с. 168]. Данными показателями образовательные учреждения постепенно начинают управлять и пользоваться ими, однако в педагогической деятельности в сфере основ безопасности жизнедеятельности указанного типа данные до сих пор не являются определяющими.

Между тем данные, выраженные в виде результатов обучающихся в рамках безопасности жизнедеятельности, усилиями профильных педагогов организаций среднего профессионального образования (СПО) могут создать отдельную систему управления знаниями и навыками на территории Российской Федерации. Такая система может быть создана и распространена после результативной апробации на базе структурного подразделения Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» – бизнес-колледжа (бизнес-колледж ГАОУ ВО ДГУНХ). Предполагается, что педагоги безопасности жизнедеятельности начнут осуществлять сбор данных по итогам освоения знаний и навыков обучающимися посредством программы для работы с различными электронными таблицами Microsoft Excel. Обозначенные таблицы будут посвящены таким аспектам данных, как результаты контрольных мероприятий за первое и второе полугодие, а также за год; качество успеваемости по отдельным направлениям и темам безопасности жизнедеятельности; выполнение обучающимися заданий практической направленности; регулярность посещения лекционных занятий и взаимосвязь посещаемости с качеством освоения практических навыков и др. [6, с. 51].

Указанные таблицы заполняются педагогами на регулярной основе, так как корректность приводимых в них данных в последующем существенно отразится на анализе, выявлении характерных тенденций, а также моделировании оптимизированных форм обучения безопасности жизнедеятельности.

Впоследствии предполагается, что педагог будет переносить данные таблиц на платформу языка программирования Python, который позволяет строить различные графики, наглядные диаграммы и отслеживать динамику развития той или иной исследуемой тенденции [7, с. 259]. Перенос данных на платформу Python осуществляется путем присоединения файла с расширением .xls. Затем педагог формирует задачи для обработки данных на указанной платформе и определяет, какой результат ему необходим на данный момент времени. В частности, платформа Python может выявить количество обучающихся, которые показывают оптимальные результаты с учетом ожиданий образовательной программы в рамках безопасности жизнедеятельности. С помощью Python педагог может выявить, какие занятия и какие темы задерживают процесс освоения навыков, а также как взаимосвязано количество учебных часов и приоритетность темы при обнаружении дефицитных показателей качества обучения. Платформа Python позволяет педагогу обозначить запросы в соответствии с искомыми компетенциями, предусмотренными в рамках ФГОС СПО. В частности, педагог может выявить причину отсутствия оперативной реакции на признаки опасности в конкретной ситуации или определить при помощи моделирования, какие качества необходимы обучающимся для принятия нестандартных решений при отсутствии каких-либо ресурсов для оказания помощи пострадавшему посредством искусственного дыхания. Кроме того, за счет анализа результатов обучающихся в отношении выполнения ими соответствующих тематических письменных работ педагог может обнаружить уникальные качества, присущие тем или иным обучающимся, которые они могут в себе развить для обеспечения коллективной безопасности в случае наступления подобной необходимости. Платформа Python может построить модель, при которой возможна комбинация тематических занятий для закрепления такой компетенции, как устранение последствий нестандартной опасной ситуации, к примеру, возникновения пожара. Подобным образом педагог может достичь оптимальных результатов освоения обучающимися всех предписанных ФГОС СПО компетенций для его отраслевого предмета и корректировать педагогическую деятельность, упростив многие действия в процессе обучения по соответствующим тематическим направлениям.

При выборе педагогом всестороннего подхода к анализу используемых данных обучающихся возможно решение сопутствующих задач в отношении поиска оптимальных видов аттестации. Как программа Microsoft Excel, так и платформа Python могут выявить виды контрольных мероприятий, которые в значительной степени способствуют качественному закреплению обучающимися знаний и профильных навыков. Педагог может осознать причину, которая позволяет обучающимся справляться с контрольными заданиями. К примеру, психотип большей части группы нацелен на вдумчивое отношение к письменным ответам или вид контрольного задания провоцирует части обучающихся рассчитывать на помощь однокурсников. В некоторых случаях может выясниться, что контрольные мероприятия, показывающие худшие результаты освоения знаний, наоборот, являются оптимальной формой проверки, так как предполагают исключительно самостоятельное выполнение заданий. Ответ на подобный вопрос педагог может получить при построении соответствующей модели на платформе Python, которая учитывает все текущие результаты обучающихся и отслеживает неочевидную динамику успеваемости.

К примеру, необходимо выявить причину отсутствия должных навыков при использовании противогазов среди обучающихся первого курса бизнес-колледжа ГАОУ ВО ДГУНХ. Для этого необходимо, чтобы в таблице Microsoft Excel содержались следующие данные: список обучающихся, дата рождения, наименование тем, количество учебных часов, наименование темы контрольного мероприятия, виды контрольных мероприятий, результаты по каждому обучающегося, даты проведения занятия и контрольного мероприятия. Впоследствии полученные данные переносятся путем присоединения к платформе Python и обрабатываются на предмет чистоты полученных данных.

Для определения взаимосвязи между освоением знаний и навыков и практической составляющей на указанной платформе задаются соответствующие коды (задачи на языке программирования), которые отобразят графики и диаграммы следующего содержания: корреляция между количеством аудиторных часов и практическими занятиями; степень освоения навыков применения противогаза между обучающимися одного возраста и другого; корреляция между аудиторными занятиями, каникулярным временем и контрольными мероприятиями; взаимосвязь между количеством аудиторных занятий и формой проверки полученных навыков и знаний и др. [8, с. 168].

Таким образом педагог сможет выявить причину ухудшения освоения пользования противогазом, а затем на указанной платформе построить модель оптимизации образовательного процесса в отношении конкретной темы. Это достигается путем формирования платформой новых данных в табличной форме, которые затрагивают вероятное изменение выявленного проблемного показателя при условии, если педагог, к примеру, изменит форму подачи материала или сможет предусмотреть внедрение коуч-сессий для соответствующей темы.

Построенная платформой Python модель сможет наглядно показать педагогу корректность выбранных методов оптимизации обучения с учетом действительных показателей качества знаний обучающихся. Если модель покажет, что предполагаемое педагогическое решение приблизит к целям и задачам образовательной программы, то педагог сможет внедрить данное решение в свою деятельность и продолжить формирование собственной базы данных с учетом изменений для дальнейшего анализа и оптимизации образовательного процесса. Если модель, построенная платформой Python, покажет новые вероятные проблемные места в процессе обучения, то у педагога появляется возможность создания дополнительной таблицы с данными, отражающими иные варианты решений. Подобный процесс педагог может повторять в отношении построения новых моделей до тех пор, пока не выявится оптимальное решение без необходимости реализации мероприятий экспериментального характера и осуществления каких-либо излишних фактических затрат со стороны образовательной организации. Результаты опыта, полученного на базе бизнес-колледжа ГАОУ ВО ДГУНХ, впоследствии можно будет обнародовать и распространить на соответствующих конференциях, а также применить в других образовательных учреждениях системы СПО.

В целях освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», повышения эффективности обучения обучающихся основам данной науки колледжам требуется постоянное обновление материально-технической базы и совершенствование методов и приемов обучения обучающихся на базе моделей компетенций, средств и технологий их оценивания в сфере безопасности жизнедеятельности Диагностика умений видеть ситуацию может быть организована в процессе выполнения компетентностно-ориентированных заданий, сконструированных на примерах реальных техногенных событий либо на основе структурирования характеристик современной реальности, либо по результатам описания различных форм опасности для жизнедеятельности отдельной человека.

В результате настоящего исследования стало очевидным, что применение более совершенных инструментов для диагностической деятельности педагога безопасности жизнедеятельности предоставляет дополнительные возможности, которые в значительной мере определяют ключевые проблемы и позволяют разработать корректные решения. При соответствующем программном обеспечении педагог может решить ряд существенных проблем, среди которых качество освоения ключевых навыков обучающихся с учетом предусмотренных ФГОС СПО компетенций и результатов освоения всех затрагиваемых им тематических направлений. Если ранее различные сводные таблицы и итоговые ведомости могли предоставить лишь информацию обобщенного характера и не всегда показывали нестандартные тенденции в сфере качества отраслевого обучения, то в настоящее время современные технические возможности могут обнаружить не только неочевидные тенденции, которые зачастую влияют на весь образовательный процесс в сфере безопасности жизнедеятельности, также прогнозировать множество вероятных образовательных траекторий в случае внедрения педагогом определенных инициатив или изменений. Таким образом, применение новых технологически усовершенствованных инструментов становится для педагога ключевым компонентом, так как с диагностической деятельностью начинается формирование содержательной части всех групп обучающихся вне зависимости от профиля их подготовки. Применение педагогом более результативных инструментов технологического характера могут позволить изменить отношение обучающихся к такому предмету, как безопасность жизнедеятельности, за счет существенных корректив содержательной части и в ускоренном режиме адаптировать полученные знания в контексте повседневной и профессиональной жизни.

Библиографический список

1. Картавых М.А., Филатова О.М. Концепция методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности. *Вестник Мининского университета*. 2014; № 3 (7): 17–19.
2. Кузнецова И.В. Преемственность общих компетенций ФГОС СПО и универсальных компетенций ФГОС ВО. *Ярославский педагогический вестник*. 2018; № 5: 167–173.

3. Попова А.М., Романчук Н.И. Преподавание дисциплины «безопасность жизнедеятельности» с позиций концепции общества риска. *Человек. Культура. Образование.* 2017; № 3 (25): 152–163.
4. Долинина И.Г., Кушнарева О.В. Педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающегося. *Гуманизация образования.* 2017; № 4: 85–91.
5. Ермоленко В.А. Формирование функциональной грамотности в контексте безопасности жизнедеятельности. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2012; № 1 (4): 166–176.
6. Власов Д.А., Синчуков А.В. MS Excel как система поддержки принятия решений. *International Journal of Open Information Technologies.* 2019; № 3: 50–59.
7. Туркин А.В. Автоматическое дифференцирование в Python. *Современные информационные технологии и ИТ-образование.* 2016; № 2: 259–266.
8. Григорьев Е.А., Климов Н.С. Разведочный анализ данных с помощью Python. *E-Scio.* 2020; № 2 (41): 165–176.

References

1. Kartavyh M.A., Filatova O.M. Koncepciya metodicheskoj podgotovki uchitelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2014; № 3 (7): 17-19.
2. Kuznecova I.V. Preemstvennost' obschih kompetencij FGOS SPO i universal'nyh kompetencij FGOS VO. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 5: 167-173.
3. Popova A.M., Romanchuk N.I. Prepodavanie discipliny "bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti" s pozicij koncepcii obschestva riska. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie.* 2017; № 3 (25): 152-163.
4. Dolinina I.G., Kushnareva O.V. Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya risk-orientirovannogo myshleniya obuchayuschegosya. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2017; № 4: 85-91.
5. Ermolenko V.A. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti v kontekste bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2012; № 1 (4): 166-176.
6. Vlasov D.A., Sinchukov A.V. MS Excel kak sistema podderzhki prinyatiya reshenij. *International Journal of Open Information Technologies.* 2019; № 3: 50-59.
7. Turkin A.V. Avtomaticheskoe differencirovanie v Python. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie.* 2016; № 2: 259-266.
8. Grigor'ev E.A., Klimov N.S. Razvedochnyj analiz dannyh s pomosch'yu Python. *E-Scio*. 2020; № 2 (41): 165-176.

Статья поступила в редакцию 28.05.2023

УДК 37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-317-320

Pisarev A.S., *postgraduate, Department of Pedagogy; teacher, Department of Fine Arts and Methods of the Pedagogical Institute, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: ilfirin@list.ru*
Golubchikova M.G*., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Irkutsk State University; Department of Pedagogical and Information Technologies, Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education, Branch of Russian Medical Academy of Continuous Professional Education of the Ministry of Health of Russia (Irkutsk, Russia), E-mail: ask48@rambler.ru*
Kosogova A.S*., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: ask48@rambler.ru*

THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SUBJECTIVITY AND ACADEMIC MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS. The article is devoted to formulation of the problem of development of subjectivity of students in the educational process of a university to increase productivity of the educational process and create conditions for development of a personality. The article presents a literature review and results of a study, aimed at identifying the relationship between the subjectivity of university students and the level of academic motivation. The problem of the development of students' subjectivity is considered from the position of the activity approach, represented mainly by the ideas of S. L. Rubinstein, his students and followers. To achieve this task, a questionnaire of meaning-life orientations (SOE) and a Scale of academic motivation (SHAM) are used, with the help of which students of the 1st and 2nd courses studying in the field of training "Fine Arts – Additional education" are interviewed. The results of the study confirm both the positive relationship between the level of development of students' subjectivity and high academic motivation, and state mainly a low and average level of development of subjectivity within the sample under consideration. The obtained results confirm the problems of the study and provide grounds for further work aimed at finding and creating psychological and pedagogical conditions for the development of students' subjectivity in the educational process at a university.

Key words: **subjectivity of students, academic motivation, activity approach**

А.С. Писарев*, аспирант, педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: ilfirin@list.ru*
М.Г. Голубчикова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики педагогического института Иркутского государственного университета, доц. Иркутской государственной медицинской академии последипломного образования – филиала ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Минздрава России, г. Иркутск, E-mail: ask48@rambler.ru*
А.С. Косогова, *д-р пед. наук, проф., педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: ask48@rambler.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СУБЪЕКТНОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Данная статья посвящена постановке проблемы развития субъектности студентов в образовательном процессе вуза с целью повышения продуктивности учебного процесса и создания условий для развития личности. В рамках статьи представлен обзор литературы и результаты исследования, направленного на выявление взаимосвязи субъектности студентов вуза и уровня академической мотивации. Проблема развития субъектности студентов рассматривается с позиции деятельностного подхода, представленного главным образом идеями С.Л. Рубинштейна, его учеников и последователей. Для достижения поставленной задачи использовались опросник смысложизненных ориентаций (СЖО) и Шкала академической мотивации (ШАМ), с помощью которых были опрошены студенты 1 и 2 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Изобразительное искусство. Дополнительное образование». Результаты исследования подтверждают, как положительную взаимосвязь уровня развития субъектности студентов и высокой академической мотивации, так и констатируют преимущественно низкий и средний уровни развития субъектности в пределах рассматриваемой выборки. Полученные результаты подтверждают проблематику исследования и дают основания для дальнейшей работы, направленной на поиск и создание психолого-педагогических условий развития субъектности студентов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: **субъектность студентов, академическая мотивация, деятельностный подход**

Одна из главных задач, стоящих перед современным вузовским образованием, – подготовка выпускника, способного принимать решения в условиях дефицита информации, адаптироваться к меняющимся условиям. Быстрое устаревание информации и высокий темп деятельности, характерные для современной действительности, смещают акцент в подготовке квалифицированных специалистов с приобретения необходимой суммы знаний на развитие способностей работать с информацией, организовывать собственную познавательную деятельность, выполнять самоанализ и ставить перед собой перспективные цели. Иными словами, учреждение высшего образования должно, с одной стороны, создать фундамент для дальнейшего саморазвития выпускника, его непрерывного образования, с другой – задать саморазвитию необходимый вектор, соответствующий запросам не только самой личности, но и общества и государства, тем самым осуществляя свою воспитательную функцию. Результатом данных действий должна являться самостоятельная личность, находящаяся в процессе своего становления, осознающая свои интересы и потребности, но при этом способная соотносить и корректировать их в соответствии со сформированной в рамках обучения системой ценностей и норм, определяющих человека как гражданина, осознающего меру своей ответственности перед обществом, государством и миром в целом. Всё это делает необходимым уделять особое внимание развитию субъектности студентов по отношению к

учебному процессу, организованному в соответствующем данной цели направлении [1–13].

Процесс развития субъектности личности в собственной жизни и профессиональной деятельности, по нашему мнению, неразрывно связан с развитием субъектности в учебном процессе вуза, которая, в свою очередь, заключается не только в продуктивности учебной деятельности, но и в принятии студентом определенных ценностных установок, относящихся к будущей профессиональной деятельности, и связанной с данной деятельностью ответственностью, которую выпускник несёт перед собой, обществом и государством.

Вышеперечисленные обстоятельства актуализируют проблему развития субъектности студентов в образовательном процессе вуза и позволяют сформулировать цель данного исследования: обозначить и теоретически обосновать необходимость развития субъектности студентов в образовательном процессе вуза.

Субъектность в течение уже долгого времени вызывает интерес в рамках психолого-педагогических исследований, являясь комплексной характеристикой человека, выражающей, в том числе, его потенциал к саморазвитию, самоорганизации и самоопределению, что является существенным фактором, влияющим на результаты учебной деятельности. В исследованиях, посвящённых проблеме развития субъектности, зачастую проводят условное разграничение между субъектностью личности в целом, проявляющейся в различных аспектах деятельности человека, и её частным случаем — субъектностью человека в учебной деятельности.

Под субъектностью в контексте образовательного процесса вуза понимают «качественную и динамическую характеристику человека, представляющую собой стиль активности, «целостный образ себя» в деятельности: совокупность профессиональных ценностно-волевых установок, способности быть активным стратегом своей образовательной деятельности, опыта осознанной саморегуляции во взаимодействии с людьми, которые задают позитивную направленность процессу его самореализации» [1]. Е.В. Медведева, рассматривая студента вуза в качестве субъекта, определяет его как «самоутверждающуюся, самореализующуюся в образовательном процессе вуза личность, способную к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков». Субъектность при этом рассматривается как «системное качество студента, овладевающего разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего индивидуальным комплексом личностно-психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику – общую способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые профессионально важные качества» [2].

По мнению И.А. Алексеенко, субъектность включает в себя процесс самопознания и самореализации, общекультурного и профессионального самосовершенствования. В процессе формирования личностной субъектности исследователь выделяет стадии принятия на себя ответственности за собственные действия, результат которых неизвестен; прогнозирование и переживание различных вариантов будущего; «построение образа желаемого результата и своей способности его реализовать; новых открывающихся возможностей в совершаемых по собственной воле действиях; оценки результата как личностно значимого новообразования, детерминированного собственной активностью» [3]. Е.В. Медведева выделяет следующие функции студента как субъекта деятельности: самопознание, самореализация, самоутверждение, самооценка, саморегуляция, самодетерминация, самоактуализация [2]. Процесс развития субъектности – неотъемлемой части развития личности человека – включает в себя формирование нравственно-ценностных установок, отношений к себе, к обществу и миру, развитие таких качественных личностных характеристик, обеспечивающих её целостность, как самостоятельность, активность и творчество [3].

Из приведённых выше определений следует, что ряд исследователей выделяют субъектность студентов вуза в отдельную категорию, включающую в себя свойства личности, характеризующие человека как субъекта: активность, способность к саморегуляции, самоорганизации и планированию собственной деятельности, потребность в самореализации, готовность принимать ответственность за собственные действия, но проявляющиеся в конкретной деятельности – учебной. При этом в определениях субъектности студентов при общей схожести до сих пор нет единства мнений, равно как и различаются подходы к развитию субъектности студентов в образовательном процессе вуза. Вместе с тем вопрос влияния развития субъектности на академическую мотивацию и успеваемость студентов, на наш взгляд, нуждается в более подробном освещении.

Цель данной статьи: обозначить и теоретически обосновать актуальность целенаправленного развития субъектности студентов вуза;

Основные задачи статьи:

– проанализировать существующие подходы к определению субъектности студентов вуза и её компонентов;

– апробировать методы диагностики субъектности студентов вуза.

Научная новизна и теоретическая значимость статьи определяется установлением взаимосвязи между субъектностью студентов вуза и их академической мотивацией, а также описанием данных феноменов на основе теоретического анализа и экспериментального исследования. Практическая значимость представлена разработкой логики исследования субъектности студентов, которая может быть применима в различных учреждениях высшего и профессионального образования.

Основоположник субъектного подхода в отечественной психологии С.Л. Рубинштейн определял субъектность через наличие у личности мировоззрения, критического мышления, сознательного отношения к жизни, силы воли и самосознания, связывая при этом высокую степень развития данных качеств с проявлением человека как зрелой, состоявшейся и яркой личности [5, с. 710–711]. Один из его последователей, А.В. Брушлинский, рассматривал субъектность как свойство субъекта – «человека на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности и т. д.», помогающее целостному, системному раскрытию активности человека во взаимодействии с внешним миром [6, с. 6].

В психологии субъектность рассматривается как интегральное качество личности, характеризующееся высоким уровнем активности, сознательности, рефлексивности и ответственности, которое позволяет субъекту детерминировать собственную жизнедеятельность [7].

В публикациях, посвящённых субъектности студентов вуза, данное личностное качество связывают с активностью и сознательностью по отношению к образовательному процессу вуза, ответственным отношением к результатам собственного образования [8, с. 109], высоким уровнем субъектного опыта, рефлексии и самопознания [9].

Исследования субъектности студентов вуза можно условно разделить на сугубо психологические, исследующие естественную динамику развития студентов от курса к курсу и выявляющие проблематику, основанную на причинах и следствиях низкого уровня субъектности или исследующие взаимосвязь субъектности как интегрального качества личности и связанных с ней психических процессах, и психолого-педагогические, цель которых – описать и обосновать условия развития субъектности в образовательном процессе вуза. Так, в зависимости од подхода к исследованию данной проблемы субъектность рассматривают, например, через связь с критическим мышлением, мотивацией [10], коммуникативными способностями и межсубъектным взаимодействием [2] и т. п. В качестве методологического подхода к изучению субъектности, как правило, используется субъектно-деятельностный подход. В более узком смысле субъектный подход в образовании рассматривается либо как конечная цель образования, либо в качестве необходимого условия повышения продуктивности образовательной деятельности студентов [1]. При этом наряду с существующими подходами к развитию субъектности ведётся активная работа над разработкой новых. К примеру, в последние годы группой авторов (И.В. Вачков, А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, В.И. Панов и др.) разрабатывается концепция экопсихологического подхода, в рамках которого субъектность отражена в «онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект произвольной деятельности»», представляя собой последовательную смену стадий, соответствующих уровню становления субъектности: наблюдатель, подмастерье, ученик, критик, мастер, творец (Капцов, 2020).

Интерес для нашего исследования представляют идеи И.Н. Алексеенко, полагающего, что развитие субъектности студентов вуза должно осуществляться через межсубъектное взаимодействие в условиях культурно-образовательного пространства вуза. Субъектность И.Н. Алексеенко связывает с готовностью студентов к принятию на себя ответственности за результаты собственной деятельности, с социализацией, специализацией и самоопределением. Вуз в данном процессе выступает в качестве института социализации, источника ценностей и норм, условия образовательного процесса которого задают необходимый вектор процессу развития субъектности [4]. Исследователь отмечает важное обстоятельство: личностная и профессиональная субъектность студента в процессе своего формирования должна развиваться не только в сторону личностных интересов студентов, но средствами образовательной среды вуза направляться в пользу общественно значимых ценностей, норм и традиций, формирования индивидуальной ответственности перед собой, обществом и результатами собственной деятельности.

Дадим и собственное определение субъектности, под которой мы понимаем комплексную характеристику личности человека, проявляющейся в осознанной целенаправленной деятельности, характеризующейся активностью, автономностью, целесообразностью. При этом характерными чертами субъектности выступают самодетерминация, самоорганизация и стремление к саморазвитию. Субъектность студента является частным случаем проявления личностной субъектности в пределах образовательного процесса вуза и проявляется в активности, самостоятельности, осознанности и целенаправленности учебной деятельности.

Обобщая вышесказанное, мы можем заключить, что проблема субъектности студентов и её развития в рамках образовательного процесса вуза по-прежнему привлекает внимание исследователей из области психологии и педагогики. В частности, за последние годы опубликован ряд исследований, рассматривающих сущность понятия субъектности (Пилюгина, 2022; Кожевникова, 2020) и др., отдельные вопросы формирования субъектности студентов вуза (Фишман, 2019; Баранов, Сунцова, 2020) и др., педагогические условия (Гвоздева,2012; Королевецкая, Исаев, 2022; Манакова, 2020) и др., дидактические принципы (Гаранина, 2017) и др.

Таблица 1

Распределение показателей ШАМ у студентов 1 и 2 курса

	1 курс (18 ч.)			2 курс (15 ч.)		
	Выс.	Сред.	Низк.	Выс.	Сред.	Низк.
Познавательная мотивация	14 ч. (78%)	4 ч. (22%)	–	8 ч. (53%)	7 ч. (47%)	–
Мотивация достижения	7 ч. (39%)	11 ч. (61%)	–	4 ч. (27%)	9 ч. (60%)	2 ч. (13%)
Мотивация саморазвития	12 ч. (67%)	6 ч. (33%)	–	9 ч. (60%)	6 ч. (40%)	–
Мотивация самоуважения	5 ч. (28%)	11 ч. (61%)	2 ч. (11%)	6 ч. (40%)	6 ч. (40%)	3 ч. (20%)
Интроецированная мотивация	4 ч. (22%)	10 ч. (56%)	4 ч. (22%)	5 ч. (34%)	8 ч. (53%)	2 ч. (13%)
Экстроецированная мотивация	2 ч. (11%)	10 ч. (56%)	6 ч. (33%)	1 ч. (7%)	8 ч. (53%)	6 ч. (40%)
Амотивация	–	1 ч. (5%)	17 ч. (95%)	–	5 ч. (34%)	10 ч. (66%)

В границах нашего исследования мы рассматриваем развитие субъектности как одно из условий достижения цели развития личности студентов в условиях образовательного процесса вуза. Студента, достигшего определённого уровня развития субъектности, описывают как целеустремлённого, активного, инициативного человека с выраженной личностной позицией, осознающего цели и задачи, стоящие перед ним в контексте его образовательной деятельности и способного планировать свою деятельность в соответствии с ними. Напротив, студент со слабо выраженной субъектностью характеризуется низкой мотивацией к достижению результатов образовательной деятельности, её несистемностью, непониманием своих долгосрочных целей и их значимости. Мы предполагаем, что высокий уровень субъектности студента по отношению к образовательному процессу вуза будет способствовать развитию личности, формированию более осознанного и активного отношения к содержанию обучения и, как следствие, более высоким его результатам.

С целью уточнения проблематики мы провели пилотажное исследование на базе кафедры изобразительного искусства и методики Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», в котором приняла участие 31 студентка профиля «Изобразительное искусство. Дополнительное образование», 18 из которых обучаются на первом курсе, 15 – на втором. Данная выборка характеризуется в большинстве своём средним уровнем успеваемости. Отметим, что работа с целью развития субъектности по отношению к образовательному процессу вуза или повышения мотивации со студентами, вошедшими в выборку, ранее не велась.

На констатирующем этапе исследования нам было необходимо подобрать диагностические методики, которые позволили бы выявить степень проявления субъектности по отношению к образовательному процессу вуза у студентов. В качестве диагностических методик были использованы следующие: шкала академической мотивации (ШАМ) [12], и методика выявления смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО) [13], направленная на оценку уровня жизненного самоопределения студента в различных сферах его жизни. Соотнесение полученных данных позволило нам сопоставить степень проявления ценностных ориентаций студентов в целом как показателя проявления субъектности студентов и академической мотивации, что в результате дало возможность выявить исходную степень проявления субъектности по отношению к образовательному процессу вуза.

Исследование уровня академической мотивации с помощью методики ШАМ и субъектности студентов, определяемой нами с использованием методики СЖО дало следующие результаты.

Методика ШАМ позволяет оценить внутреннюю, внешнюю мотивацию и уровень амотивации к обучению. Внутренняя мотивация оценивается по шкалам мотивации познания, мотивации достижения и мотивации саморазвития; внешняя мотивация измеряется по шкалам мотивации самоуважения, интроецированной и экстроэцированной мотивации. Опрошенные студенты как 1, так и 2 курса показали преимущественно высокий уровень познавательной мотивации и мотивации саморазвития, низкий уровень амотивации и средние показатели по остальным шкалам, входящим в методику (см. табл. 1).

Как видно из табл. 1, большинство опрошенных как первого (78%), так и второго (53%) курсов оценивают собственную познавательную мотивацию как высокую, что свидетельствует о стремлении узнать новое и об интересе, проявляемом к новым знаниям. Мотивация, измеряющая стремление к достижению высоких результатов в учёбе и решению сложных задач, проявляется преимущественно на среднем уровне (61% на 1 курсе, 60% – на 2 курсе). Высокий уровень мотивации саморазвития – стремления к повышению своего мастерства и компетентности – был выявлен у 66% опрошенных на 1 курсе и у 60% – на 2 курсе. По шкале мотивации самоуважения, измеряющей желание учиться ради повышения уровня самооценки и чувства собственной значимости, как на 1 курсе (61%), так на 2 курсе (40%) большинство набрали средний балл, при этом на 2 курсе высокий уровень по данной шкале набрали также 40%, или 6 опрошенных. По шкалам интроецированной мотивации (побуждение к учёбе, обусловленное чувством долга перед собой или другими людьми) и экстернальной мотивации (вынужденности учебной деятельности, связанной с необходимостью соответствовать требованиям социума) студенты 1 и 2 курсов (56% и 53%) набрали средний балл. Амотивация более выражена у студентов 2 курса (34% – средний уровень, 66% – низкий уровень) по сравнению с 1 курсом (5% – средний уровень, 95% – низкий

Таблица 2

Распределение показателей СЖО у студентов 1 и 2 курса

	1 курс (18 ч.)			2 курс (15 ч.)		
	Выс.	Сред.	Низк.	Выс.	Сред.	Низк.
Цели в жизни	4 ч. (22%)	12 ч. (67%)	2 ч. (11%)	1 ч. (7%)	9 ч. (60%)	5 ч. (34%)
Процесс жизни	3 ч. (17%)	15 ч. (83%)	–	3 ч. (20%)	11 ч. (73%)	1 ч. (7%)
Результат жизни	7 ч. (40%)	8 ч. (33%)	3 ч. (17%)	2 ч. (13%)	12 ч. (80%)	1 ч. (7%)
Локус контроля-Я	6 ч. (33%)	12 ч. (67%)	–	1 ч. (7%)	11 ч. (73%)	3 ч. (20%)
Локус контроля-жизнь	5 ч. (28%)	13 ч. (72%)	–	2 ч. (13%)	12 ч. (80%)	1 ч. (7%)
Общая осмысленность жизни	4 ч. (22%)	13 ч. (72%)	1 ч. (6%)	2 ч. (13%)	10 ч. (67%)	3 ч. (20%)

уровень). Мы наблюдаем в среднем более высокий показатель академической мотивации у студентов 1 курса в сравнении со студентами 2 курса; внутренняя мотивация более выражена, чем внешняя. При этом у большинства опрошенных наблюдается средний уровень мотивации достижения, а у отдельных респондентов обнаружена взаимосвязь между высоким уровнем экстернальной мотивации и амотивацией и средним или низким уровнем по большей части других шкал.

По методике диагностики смысложизненных ориентаций опрошенные студенты набрали средний уровень по всем шкалам как на 1, так и на 2 курсе. Более подробные данные приведены в табл. 2.

Большинство студентов 1 курса набрали средний (67%) и высокий (22%) баллы по субшкале «Цели в жизни», в то время как среди студентов 2 курса большинство опрошенных набрали средний (60%) и низкий (34%) баллы. Высокий балл по данной субшкале свидетельствует о целеустремлённости, низкий балл характеризует человека как живущего сегодняшним днём и не имеющего долгосрочных перспектив.

«Результат жизни» – субшкала, высокий балл по которой говорит о том, что респондент ощущает свою жизнь наполненной и насыщенной, а низкий свидетельствует об общей неудовлетворённости собственной жизнью в настоящем, показала в целом схожие баллы у студентов 1 и 2 курсов (17% и 20% – высокий уровень, средний уровень – 83% и 73%).

По субшкале «Локус контроля Я», среди студентов 1 курса средний балл набрали 67% опрошенных, высокий – 33%; большинство студентов 2 курса (80%) показали средний балл, что не характеризует представление опрошенных о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора относительно траектории собственной жизни.

Преимущественно средний балл, набранный студентами 1 (72%) и 2 курсов (67%) по субшкале «Локус контроля жизнь», характеризуют опрошенных недостаточно убеждёнными в способности сознательно контролировать свою жизнь и свободно принимать решения.

Таким образом, на основе суммы отдельных субшкал можно говорить о том, что общая осмысленность жизни опрошенными находится на среднем уровне, что говорит о недостаточном уровне развития субъектности студентов вуза и подтверждает актуальность проблемы, поднятой в данном исследовании.

В результате пилотажного исследования выявлено, что лишь менее четверти опрошенных обладают высоким уровнем общей осмысленности жизни, и только половина характеризуется высоким уровнем мотивации к учебной деятельности. В целом данные показатели находятся на недостаточном среднем уровне и совпадают со средним уровнем академической успеваемости студентов.

Как показало сравнение показателей, полученных с помощью методик ШАМ и СЖО, средний и низкий уровень субъектности совпадает с низким уровнем академической мотивации и повышенным показателем амотивации. Высокий уровень субъектности, совпадающий с показателями академической мотивации, был обнаружен у студентов, закончивших колледж по схожей с текущим уровнем образования специальности или входящих в актив учебной группы. У десяти опрошенных, вне зависимости от курса, был обнаружен высокий уровень внутренней академической мотивации, совпадающий со средним уровнем развития осмысленности жизни; в то же время обратной связи обнаружено не было, что позволяет предположить о первичности влияния уровня развития субъектности студентов вуза на уровень их академической мотивации.

Полученные на данном этапе исследования результаты подтверждают проблематику исследования и позволяют в дальнейшем отслеживать динамику развития субъектности студентов в образовательном процессе вуза в ходе и по итогам формирующего этапа эксперимента. Мы можем предположить, что целенаправленная деятельность по развитию субъектности студентов вуза способна создать предпосылки для развития личности студентов и посодействовать повышению качества образовательных результатов, однако для этого необходимо достичь определённых психолого-педагогических условий. Данное обстоятельство создаёт предпосылки для дальнейшего исследования данной проблемы.

Библиографический список

1. Царев С.А. Субъектность студента и ее формирование как педагогическая проблема. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 1 (45): 90–96.
2. Медведева Е.В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза. *Высшее образование в России*. 2013; № 1: 82–88.
3. Алексеенко И.Н. Смыслы субъектного образовательного развития личности. *Гуманитарий Юга России*. 2017; № 3: 196–202.
4. Алексеенко И.Н. Теоретический концепт исследования процесса становления и развития профессиональной субъектности. *Общество: философия, история, культура*. 2017; № 4: 32–35.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Москва: АСТ, 2020.
6. Брушлинский А.В. *Субъект: мышление, учение, воображение*. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
7. Позднякова Г.А. Критическое мышление как интегративное свойство личности студента университета. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014; № 4 (24): 208–213.
8. Борытко Н.М. *Пространство воспитания: образ бытия*. Волгоград: Издательство «Перемена», 2000.
9. Дмитроченко Т.В. Развитие критического мышления и субъектности студентов педагогического вуза. *Непрерывное образование: XXI век*. 2020; № 2 (30): 81–91.
10. Сараева Н.М. Учебная мотивация и субъектность студентов. *Ученые записки ЗабГУ*. 2015; № 5 (64).
11. Капцов А.В., Колесникова Е.И., Панов В.И. Динамика индивидуальной коррелограммы стадий становления субъектности студента вуза. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020; № 3 (35): 206–214.
12. *Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева*. Available at: https://magistr54.ru/wp-content/uploads/2021/04/8-11-klass_test-smyslozhiznennyh-orientacij-d.-a.-leonteva.docx

References

1. Carev S.A. Sub`ektnost' studenta i ee formirovanie kak pedagogicheskaya problema. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 1 (45): 90-96.
2. Medvedeva E.V. Stanovlenie sub`ektnosti studenta v obrazovatel'nom processe vuza. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013; № 1: 82-88.
3. Alekseenko I.N. Smysly sub`ektnogo obrazovatel'nogo razvitiya lichnosti. *Gumanitarij Yuga Rossi*. 2017; № 3: 196-202.
4. Alekseenko I.N. Teoreticheskij koncept issledovaniya processa stanovleniya i razvitiya professional'noj sub`ektnosti. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2017; № 4: 32-35.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Moskva: AST, 2020.
6. Brushlinskij A.V. *Sub`ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psihologii»; Voronezh: NPO «Mod`ek», 1996.
7. Pozdnyakova G.A. Kriticheskoe myshlenie kak integrativnoe svojstvo lichnosti studenta universiteta. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014; № 4 (24): 208-213.
8. Borytko N.M. *Prostranstvo vospitaniya: obraz bytiya*. Volgograd: Izdatel'stvo «Peremena», 2000.
9. Dmitrochenko T.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya i sub`ektnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2020; № 2 (30): 81-91.
10. Saraeva N.M. Uchebnaya motivaciya i sub`ektnost' studentov. *Uchenye zapiski ZabGU*. 2015; № 5 (64).
11. Kapcov A.V., Kolesnikova E.I., Panov V.I. Dinamika individual'noj korrelogrammy stadij stanovleniya sub`ektnosti studenta vuza. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020; № 3 (35): 206-214.
12. *Test smyslozhiznennyh orientacij D.A. Leont'eva*. Available at: https://magistr54.ru/wp-content/uploads/2021/04/8-11-klass_test-smyslozhiznennyh-orientacij-d.-a.-leonteva.docx

Статья поступила в редакцию 05.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-320-322

Radzhabova F.M., *senior teacher, Department of Information Systems and Programming, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: fatima_makh@mail.ru*

FORMATION AND DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC ABILITIES OF FUTURE BACHELORS IN THE PROCESS OF STUDYING SPECIALIZED DISCIPLINES. The article examines the issue of formation and improvement of algorithmic abilities of future bachelors who are trained in the framework of specialized disciplines. The interrelation of the influence of pedagogical competencies of a teacher on the formation of an appropriate type of thinking is presented. The principle of the formation of the designated abilities within the framework of the development of educational material by students is demonstrated. Approaches in pedagogical activity for solving problems of any complexity by future bachelors are described. Recommendations on the formation of an algorithmic type of thinking against the background of the development of educational material in the classroom at the university by students studying under the bachelor's program are presented. There is a need to focus the attention of teachers on the substantive part of the educational process at the university.

Key words: **algorithmic thinking, bachelor, student, student, educational organization, educational activity, laboratory activity**

***Ф.М. Раджабова**, ст. преп., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала,*
E-mail: fatima_makh@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье исследуется вопрос формирования и совершенствования алгоритмических способностей будущих бакалавров, которые проходят обучение в рамках профильных дисциплин. Представлена взаимосвязь воздействия педагогических компетенций педагога на формирование соответствующего типа мышления. Демонстрируется принцип формирования обозначенных способностей в рамках освоения студентами учебного материала. Описаны подходы в педагогической деятельности для решения задач любой сложности будущими бакалаврами. Представлены рекомендации по формированию алгоритмического типа мышления на фоне освоения учебного материала на занятиях в университете студентами, обучающимися в рамках программы бакалавров. Предусмотрена необходимость акцентирования внимания педагогов на содержательную часть учебного процесса в университете.

Ключевые слова: **алгоритмическое мышление, бакалавр, обучающийся, студент, образовательная организация, учебное занятие, лабораторное занятие**

Актуальность темы определена необходимостью совершенствования педагогического процесса в отношении формирования особого типа мышления среди бакалавров, которые в последующем будут связаны с выполнением их профессиональных обязанностей. В настоящее время педагогический процесс направлен на формирование и совершенствование алгоритмических процессов среди студентов для развития потенциала их профессиональных компетенций в качестве будущих специалистов.

Целью является формирование и совершенствование алгоритмических способностей будущих бакалавров. Соответственно, объектом статьи является педагогический процесс в рамках формирования алгоритмического мышления.

Задачи: исследовать теоретические аспекты формирования искомого типа мышления; выявить степень применимости лабораторного метода обучения, направленного на развитие алгоритмических способностей; определить взаимосвязь между типом мышления бакалавров и применяемым методом обучения.

Методы исследования предполагают синтез и обобщение теоретического материала, а также классификацию и систематизацию практических аспектов формирования алгоритмического подхода среди бакалавров.

Научная новизна состоит в системном подходе к формированию алгоритмического типа мышления среди будущих бакалавров, которое базируется на построении имеющейся информации профильного характера и использовании навыков ее систематизации.

Теоретическая значимость состоит в изучении существующих педагогических подходов в исследованиях к формированию алгоритмических способностей, а также систематизации выявленных в настоящей статье результатов.

Практическая значимость состоит в развитии особого типа мышления среди будущих бакалавров, которое направлено на алгоритмизацию на этапе генерирования решения в отношении выполнения практического задания на лабораторном занятии. Обладая навыками мыслительной алгоритмизации проработки соответствующего практического задания, будущий бакалавр относится к программным продуктам как к исключительно техническим ресурсам в рамках ожиданий педагога университета.

Процесс подготовки бакалавров предполагает ознакомление с базовыми аспектами будущей профессиональной деятельности и закрепление отдельных аспектов прикладного характера. Данные аспекты затрагивают преимущественно предметную подготовку и элементы проведения дополнительных мероприятий в сфере образовательной организации. Однако требуется системный подход, в рамках которого для студента не представляется сложным выполнить любое практическое задание вне зависимости от изменений в профильном законодательстве, решений руководства организации и степени сложности текущих задач [1, с. 78]. Для того чтобы обозначенный подход стал частью личности будущего бакалавра, необходимо сформировать соответствующую структуру мышления в каждом студенте.

Под структурой мышления понимается такой его тип, при котором студент на мыслительном уровне воспринимает и осмысливает задачу, в интенсивном порядке определяет проблемные места, понимает конечный результат решения обозначенной задачи и выстраивает порядок действий технического характера перед непосредственной их реализацией.

Педагог университета должен обладать необходимым инструментарием и подходами для формирования обозначенного типа мышления за определенный отрезок времени, в частности в процессе освоения знаний в рамках профильных дисциплин программы бакалавриата. В рамках инструментария предполагается набор руководств для обучения студентов, а также методических указаний в аспекте образовательного процесса, которые прошли результативную апробацию при его реализации за предыдущие периоды. Так как образовательный процесс представляет собой перманентно меняющийся механизм, то для формирования обозначенного типа мышления необходимо постоянное повышение квалификации педагогом университета в рамках исследуемого направления.

С точки зрения подходов основополагающим является алгоритмический подход студента к решению практической задачи, который подразумевает обоснованный порядок взаимосвязанных действий. Студент, обладающий таким типом мышления, преимущественно отличается стрессоустойчивостью и будущей профессиональной дальновидностью. Технические ресурсы, в том числе программные продукты и облачные решения, для студента обозначенного типа мышления являются лишь инструментом реализации алгоритмически выстроенных действий на мыслительном уровне [2, с. 25]. Стоит отметить, что исследуемый тип мышления должен совпадать с простотой реализации обозначенных действий, а именно – предполагается использовать наименьшее количество программных продуктов для решения соответствующей практической задачи.

Подразумевается, что студент обладает знаниями в достаточном объеме, которые нацелены на достижение определенной профессиональной компетенции или текущей задачи. Обозначенная алгоритмизация действий также подразумевает комплексное владение студентом соответствующего учебного инструментария, позволяющего работать с исходными данными, систематизировать их, а затем создавать из них соответствующий отчет в виде поэтапной реализации профессиональной траектории или структурированной программы прикладного характера [3, с. 12]. Одним из таких технических решений для студента, обучающегося по профилю бакалавра, является выполнение лабораторного задания по принципу реляционной системы управления имеющимися базами данных.

Основная сущность выполнения данного лабораторного задания состоит в структурированной обработке данных в соответствии с конкретной педагогической задачей, которую формирует педагог университета. Это позволяет эффективно управлять процессом выполнения практического задания и влиять на получение итоговых результатов с учетом траектории освоения определенной профессиональной компетенции. В частности, С.Г. Ершова и Д.И. Пунько считают, что метод выполнения практического задания в форме лабораторной работы как способ применения теоретических знаний на практике формирует у обучающегося предпосылки к алгоритмическому мышлению [4, с. 24]. А.К. Звонкин и А.Г. Кулаков своих трудах отмечают применимость развития алгоритмических способностей среди студентов на практических и лабораторных занятиях в высшем учебном заведении в рамках профильных дисциплин [5, с. 126]. О.В. Копаев определил, что формирование алгоритмических процессов при использовании исследуемого продукта осуществляется за счет соблюдения принципа последовательности [6, с. 158]. Обозначенные ученые подтверждают необходимость совершенствования алгоритмических способностей с использованием актуальных ресурсов, которые обеспечивают поэтапное освоение навыков для искомого типа мышления.

Студентам необходимо изначально понимать механизм выполнения практических вопросов на лабораторном занятии. Основные цели данного лабораторного занятия ставит перед ними педагог университета для того, чтобы каждый студент смог оперативно применить учебные ресурсы, которые потребуются для выполнения практического задания. Кроме того, в процессе обучения необходимо привить студенту понимание о значительном влиянии знаний теоретического аспекта для выполнения различных практических заданий, используя при этом необходимый учебный инструментарий [7, с. 68]. Под учебным инструментарием в педагогическом аспекте понимается: любая информация, содержащаяся в различных источниках учебной направленности, а также методические указания и аналитические данные в числовых значениях.

Функции проведения лабораторного занятия с применением практических вопросов базируются на необходимости учитывать все актуальные изменения в профильном законодательстве и его корректном сопоставлении с педагогическими ожиданиями и искомыми профессиональными компетенциями будущих бакалавров. Проведение лабораторных занятий как метода формирования и развития алгоритмических процессов является не единственным решением для идентичных педагогических задач, однако их преимущество состоит в доступности использования и интуитивном понимании структуры непосредственно в рамках учебного процесса. В педагогической деятельности проведение лабораторных занятий для решения практических вопросов позволяет ускорить обра-

зовательный процесс и снизить количество времени, которое будущий бакалавр может затрачивать в ущерб содержательной части обучения.

Стоит отметить, что алгоритмическая структура непосредственно лабораторного занятия совпадает с принципом алгоритмического типа мышления по структуре критериев осмысления информации, выстраивания степени важности ее элементов, выявления проблемных аспектов педагогической задачи, формирования порядка обоснованных действий. Таким образом, проведение лабораторного занятия в педагогических целях ускоряет формирование искомого типа мышления и закрепляет соответствующие личностные качества среди студентов, проходящих обучение по программе бакалавриата. В частности, проведение лабораторных занятий позволяет совершенствовать профессионально-коммуникативную, предметную, рефлексивную, управленческую и креативную компетенции студента для предполагаемой будущей профессиональной деятельности.

В рамках профессионально-коммуникативной компетенции исследуемый метод обучения содержит в себе элементы понимания структуры и характера решения поставленных вопросов в задании, которое сформировал педагог университета [8, с. 121]. Предметная компетенция, а именно – решение практических вопросов на лабораторном занятии достигается за счет теоретической базы знаний и глубины их содержания. Рефлексивная компетенция достигается студентом за счет практического применения ранее полученных теоретических знаний. В свою очередь, управленческая компетенция предполагает умение принимать корректные решения при использовании тех или иных теоретических знаний и готовности прогнозировать собственный практический результат. И, наконец, креативная компетенция достигается за счет умения комбинировать знания, полученные из различных источников между собой, а также использовать очевидные и неочевидные возможности учебного инструментария для решения, в том числе нестандартных задач.

Лабораторные занятия по своей структуре приближены к условиям, которые предполагаются в будущей профессиональной деятельности. Они нацелены на всестороннее осмысление теоретического аспекта и детализацию проблемных аспектов, которые по тем или иным причинам затрудняют процесс освоения студентом теоретического материала в рамках профиля. Следует отметить, что отличительная особенность лабораторных занятий от письменных контрольных работ состоит в возможности погружения в практические аспекты предполагаемой профессиональной деятельности. Кроме того, лабораторные занятия позволяют определить, в какой степени педагогом университета достигаются соответствующие компетенции.

Таким образом, совокупность компетенций, закрепление которых обеспечивается решением практических вопросов в рамках лабораторных занятий, образует систему формирования алгоритмических способностей как в интеллектуальном аспекте, так и техническом. Студенты, обучающиеся по программе бакалавриата, по итогам решения практических вопросов на лабораторном занятии также развивают в себе необходимые дополнительные личностные качества, позволяющие обладать полнотой информации, пониманием ее назначения и готовностью использовать идентичный принцип достижения поставленной цели для решения различных по типу и сложности задач. Сформированный тип мышления посредством понимания механизмов и способов выполнения задания на лабораторном занятии предоставляет студенту дополнительные преимущества при осуществлении будущей профессиональной деятельности. В частности, такой студент может использовать системный подход и структурировать логически корректную профессиональную траекторию.

Таким образом, можно сделать выводы, что решение практических вопросов в рамках лабораторных занятий формирует алгоритмический тип мышления среди студентов, обучающихся по программе бакалавров. Перед университетом стоит задача качественного привития необходимых умений технического характера для соответствующего овладения теоретическими знаниями с целью их дальнейшего практического применения как в учебном процессе, так и в будущей профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что один из ведущих аспектов формирования обозначенного типа мышления среди студентов с учетом образовательных ожиданий напрямую зависит от имеющихся у него интеллектуальных возможностей. Формирование алгоритмических процессов будущих бакалавров и их развитие предполагает соответствующее построение содержательной части обучения в университете. При этом необходимо учитывать, что способ развития рассматриваемого типа мышления должен совпадать с искомыми компетенциями, которые представляют особую важность для осуществления студентом будущей профессиональной деятельности в рамках избранного профиля профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Тельтевская Н.В. Системный подход к оценке качества профессиональной подготовки студентов. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2008; № 1-2: 78–83.
2. Корнилов В.С. Роль учебных курсов информатики в обучении студентов вузов численным методам. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Информатизация образования. 2011; № 3: 24–27.
3. Прокопова Н.С. Содержание обучения информатике студентов педагогических вузов в условиях информационной образовательной среды. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Информатизация образования. 2011; № 4: 11–14.
4. Ершова С.Г., Пунько Д.И. *Основы алгоритмизации*. Минск: БДПУ, 1997.
5. Звонкин А.К., Кулаков А.Г. *Алгоритмика*. Москва: Дрофа, 1997.
6. Копаев О.В. *Алгоритм как модель алгоритмического процесса*. Киев: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2003.
7. Матюшенко В.А, Филон В.А. Информационная система автоматизации подготовки документов учебного процесса. *Системный анализ и прикладная информатика*. 2016; № 2: 66–71.
8. Ванина М.Ф. Информатизация процессов управления качеством работы вуза. *Век качества.* 2016; № 3: 120–149.

References

1. Tel'tevskaya N.V. Sistemnyj podhod k ocenke kachestva professional'noj podgotovki studentov. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2008; № 1-2: 78-83.
2. Kornilov V.S. Rol' uchebnyh kursov informatiki v obuchenii studentov vuzov chislennym metodam. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2011; № 3: 24-27.
3. Prokopova N.S. Soderzhanie obucheniya informatike studentov pedagogicheskih vuzov v usloviyah informacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2011; № 4: 11-14.
4. Ershova S.G., Pun'ko D.I. *Osnovy algoritmizacii*. Minsk: BDPU, 1997.
5. Zvonkin A.K., Kulakov A.G. *Algoritmika*. Moskva: Drofa, 1997.
6. Kopaev O.V. *Algoritm kak model' algoritmicheskogo processa*. Kiev: NPU im. M.P. Dragomanova, 2003.
7. Matyushenko V.A, Filon V.A. Informacionnaya sistema avtomatizacii podgotovki dokumentov uchebnogo processa. *Sistemnyj analiz i prikladnaya informatika*. 2016; № 2: 66-71.
8. Vanina M.F. Informatizaciya processov upravleniya kachestvom raboty vuza. *Vek kachestva.* 2016; № 3: 120-149.

Статья поступила в редакцию 31.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-322-325

Ramazanova Z.R., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zulfiraram@mail.ru*

Minbulatova I.S., *Cand. of Sciences (Biology), senior teacher, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: minbulatova.iza@mail.ru*

THE POTENTIAL OF MODERN NON-TRADITIONAL FORMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS. The article examines the experience of conducting an educational event to accumulate life safety skills and knowledge within the training profile of students, namely nurses. The importance of holding such events and interaction with external organizations with certain resources is determined. The relationship between knowledge and skills in the framework of life safety and specialized disciplines of the medical college has been clarified. A mechanism for the implementation of educational activities in an educational organization through non-traditional forms of activities is proposed on the example of interaction between a life safety teacher, a city library and students in the framework of the profile "Nursing". An example of an event is given that combines the prerequisites of an ecological situation and a healthy lifestyle, as well as the features of circumstances of nephrological diseases and care received by patients subsequently.

Key words: **training, non-traditional forms of education, profession, pedagogical value, nursing, college, nurse**

***З.Р. Рамазанова**, канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zulfiraram@mail.ru*

***И.С. Минбулатова**, канд. биол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала. E-mail: minbulatova.iza@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье изучен опыт проведения учебно-воспитательного мероприятия для аккумулирования навыков безопасности жизнедеятельности и знаний в рамках профиля подготовки обучающихся, а именно – медицинских сестер. Определена важность проведения подобных мероприятий и взаимодействие с внешними организациями, имеющими определенные ресурсы. Также уточнена взаимосвязь между знаниями и навыками в рамках безопасности жизнедеятельности и профильными дисциплинами медицинского колледжа. Предложен механизм реализации учебно-воспитательной деятельности в образовательной организации посредством мероприятий нетрадиционных форм на примере взаимодействия педагога безопасности жизнедеятельности, городской библиотеки и обучающимися в рамках профиля «Сестринское дело». Приведен пример проведения мероприятия, которое объединяет предпосылки экологической обстановки и здорового образа жизни, а также особенности полученных пациентами впоследствии данных обстоятельств нефрологических заболеваний и ухода за ними.

Ключевые слова: **подготовка, нетрадиционные формы обучения, профессия, педагогическая ценность, сестринское дело, колледж, медицинская сестра**

Актуальность настоящего исследования вызвана тем, что социальные проблемы, которые происходят в современном обществе, обусловливают необходимость непрерывного совершенствования образовательной системы и построения единой информационной платформы, которая аккумулировала бы знания безопасности жизнедеятельности и профильных дисциплин медицинского характера. В то же время развитие системы образования и применение современных нетрадиционных форм организации учебно-воспитательной ее деятельности следует рассматривать как одно из обязательных условий личностного развития студентов среднего профессионального образования как в интеллектуальном аспекте, так и нравственном, и творческом. Именно развитие является важнейшей стороной педагогического процесса [1–8].

Выявление аспектов организации нетрадиционных форм учебно-воспитательной деятельности в рамках объединения информационной составляющей ряда учебных дисциплин целью данного исследования.

Для достижений поставленной цели следует выполнить следующие задачи:

1) выявить взаимосвязь между безопасностью жизнедеятельности и профильными дисциплинами медицинского характера;

2) определить возможность проведения нетрадиционных форм мероприятий, которые могут аккумулировать различные аспекты знаний обучающихся медицинского колледжа;

3) изучить механизм построения сотрудничества между учебным заведением и сторонними организациями для результативного освоения обучающимися информации в отношении безопасности жизнедеятельности, лечения и ухода за пациентами;

4) выявить итоговые аспекты проведения указанных форм мероприятий на примере обучающихся медицинского колледжа.

В рамках настоящего исследования были изучены теоретико-методологические аспекты организации мероприятий дополнительного образовательного характера, а также использованы результаты апробации исследуемой темы на примере деятельности медицинского колледжа.

Научная новизна исследования состоит в объединении ряда дисциплин медицинского профиля для построения обучающимися единого восприятия причинно-следственной связи между безопасностью жизнедеятельности и непосредственным лечением пациента, страдающим нефрологическим заболеванием.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что нетрадиционные формы обучения как процесс учитывают применение групповых и коллективных форм совместной деятельности; развитие навыков и умений индивидуальной деятельности; рост мотивации к учебному процессу; активизацию деятельности; осуществление таких целей обучения, как образовательная, практическая, развивающая и воспитательная; формирование новых отношений между педагогом и обучающимся; безусловно, формирование навыков делового взаимодействия и общения.

Практическая значимость исследования представлена через практическое применение современных нетрадиционных форм организации учебно-воспитательной деятельности в личностном развитии обучающихся медицинского колледжа ФГБОУ ВО «ДГМУ».

Труды многих известных педагогов посвящены изучению проблемы преимущественно педагогических форм и методов обучения, среди которых можно выделить В.П. Беспалько, М.Н. Скаткина и Г.И. Щукина. Необходимо заметить, что педагог С.А. Марвин особое внимание уделял педагогическим технологиям, а М.Н. Скаткин рассматривал деятельностный подход в процессе обучения.

Ученый-педагог Н.В. Короткова в своих исследованиях предложила классификацию методов и форм, нетрадиционных учебно-воспитательных мероприятий в процессе обучения на основе дискуссионной игровой и исследовательской деятельности. В свою очередь, классификация форм на основе исследовательской деятельности включает в себя проблемно-лабораторные занятия; практические занятия; исследовательские уроки. Формы на основе дискуссионной деятельности классифицируются следующим образом: проблемно-практические дискуссии; структурные дискуссии; семинары. Формы на основе игровой деятельности включают в себя игры-обсуждения; игры-реконструкции; игры-соревнования [5, с. 115].

Нетрадиционные формы обучения позволяют создавать заинтересованное взаимное сотрудничество педагога и обучающегося, помогающее проявить им свои способности, развить интеллектуальный, нравственный и творческий аспекты [3, с. 36].

Наиболее эффективными при привитии знаний и навыков по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» являются такие формы нетрадиционной организации обучения, как лекция-визуализация; лекция-диалог; практическое занятие с использованием современных технологий (кинофильмы, презентации и др.); деловая игра и др. [1, с. 21] Более предметно рассмотрим некоторые из них.

Практическое занятие с использованием современных технологий (кинофильмы, презентации и др.) – процесс подготовки студентами материалов для публичного представления в формате визуального доклада с использованием современных технологий и средств, к примеру, проектора для показа кинофильмов.

Сущность учебно-воспитательных мероприятий состоит в том, чтобы связать теоретический аспект с предполагаемой практикой. Обучающимся необходимо понимать, что теоретическая база, с которой они сталкиваются на лекционных занятиях, была сформирована не только в результате лабораторных исследований, но и по причине возникновения событий драматического характера. Именно поэтому для обучающихся образовательных организаций медицинской направленности важно понимать, что их работа будет связана с жизнью человека [7, с. 104].

В советский период времени образовательные организации, которые ежегодно готовили медицинских сестер, широко практиковали принципы посвящения в профессию путем стажировки непосредственно в реанимационном отделении и в операционном блоке [6, с. 229]. После прохождения подобной практики многие будущие медицинские сестры существенно меняли свое отношение к профессии: начинали в значительной степени ощущать ответственность перед жизнью пациента и осознавали необходимость в углубленном познании функционирования организма человека.

Учитывая аспекты психоэмоционального восприятия обучающихся в силу их возраста, перед прохождением практики в медицинских организациях необходимо проведение мероприятий учебно-воспитательного характера, которые за счет углубленных знаний способны сократить уровень стресса в процессе будущего получения практических навыков в медицинских организациях. Указанные педагогические инициативы возможно внедрять при активном участии педагога безопасности жизнедеятельности, который в процессе занятий рассказывает и показывает степень отрицательного влияния неблагоприятной окружающей среды или неосторожного отношения человека к себе на здоровье и его последствия. До сих пор существует условное разделение между занятиями безопасности жизнедеятельности, на которых обучающиеся медицинских специальностей узнают о предпосылках заболеваний, и профильными дисциплинами, посвященными изучению данных заболеваний и порядку ухода за подобными пациентами. Между тем знание причин и предпосылок, которые рассматриваются в рамках безопасности жизнедеятельности, служит интерактивности восприятия всех явлений в мире как единого целого. В этом случае обучающиеся начинают осознавать, что многих осложнений в состоянии здоровья у пациента могло не возникнуть, если бы он акцентировал свои приоритеты в пользу здорового образа жизни или грамотного отношения к аспектам экологии [7, с. 108].

Для этого предлагается установление сотрудничества между учебным заведением медицинской направленности и близлежащей городской библиотекой, которая обладает существенным книжным фондом. Ресурсы городской библиотеки полезны в следующих аспектах: книжный фонд предполагает уникальное собрание отраслевых источников; наличие актового зала и конференц-зала; бесплатный доступ посредством сети Интернет к библиотекам федерального значения, в том числе Российской государственной библиотеке (РГБ), а также к содержанию книжных изданий крупных книжных магазинов и архивным учреждениям, хранящим отраслевые периодические издания [8, с. 12].

Педагог безопасности жизнедеятельности совместно с сотрудником соответствующего отдела городской библиотеки разрабатывает структуру предполагаемого мероприятия медицинской направленности, а именно – принимает решение о формах проведения структурных составляющих мероприятия, его продолжительности, сроках проведения, месте проведения и технических характеристиках, которые необходимы для усиления визуальной части запланированного мероприятия.

Впоследствии педагог безопасности жизнедеятельности самостоятельно разрабатывает темы для последующей работы с непосредственно обучающимися образовательной организации медицинской направленности. Педагог также уведомляет обучающихся о сроках подготовки к мероприятию, технических возможностях и ориентирует в общих аспектах на результативный поиск соответствующих источников информации. После консультации с педагогом безопасности жизнедеятельности обучающиеся обращаются к упомянутому сотруднику городской библиотеки для аккумулирования усилий в рамках поиска и систематизации информации углубленного характера. При помощи таких библиографических ресурсов, как картотека и поисковые запросы в системе РГБ, профильные книжные магазины и архивы, обучающиеся принимают решение об использовании тех или иных источников для их последующей визуализации на мероприятии. Следует отметить, что роль сотрудника городской библиотеки в рамках указанной подготовки достаточно высока, так как он не только находит искомые книжные издания и другие источники, но и ориентирует обучающихся в отношении использования ключевой информации, ее обработки и сопоставления с аналогичной информацией в других источниках. Таким образом, сотрудник городской библиотеки также участвует в педагогической деятельности и прививает навыки работы с книжными изданиями профессионального характера [8, с. 16].

Получив и обобщив всю имеющуюся информацию из различных источников, ответственные обучающиеся разрабатывают формы ее визуализации. В частности, информация может быть визуализирована при помощи короткометражного фильма без применения сложных технических инструментов; создания презентаций с помощью различных программных продуктов; театрализованной постановки, посвященной определенной идеи или обстоятельству медицинского характера; создания визуальной зарисовки посредством стеклянной поверхности, использования проектора или конструкции для демонстрации слайдов.

Таким образом, обучающиеся самостоятельно принимают решения о той информации, которая необходима для широкого распространения и которая подлежит наглядной визуализации. При этом объем знаний, полученный ими в процессе взаимодействия с сотрудником городской библиотеки, в значительной степени превосходит того объема информации, которая определена для визуализации на предполагаемом мероприятии. Уникальность проведения подобного мероприятия состоит в привлечении в качестве зрителей обучающихся последующих курсов обучения, которые одновременно фиксируют принципы визуализации ключевой информации и осваивают знания углубленного характера, к примеру оказание первой медицинской помощи, уход за пациентом в послеоперационный период, определение по симптоматике степени опасности и угрозы для жизни пациента и др.

Обозначенное мероприятие адаптировано в рамках программы основ безопасности жизнедеятельности и учитывает профиль образовательной организации. Учебно-воспитательное мероприятие организовано в соответствии со спецификой подготовки обучающихся в рамках соответствующей специальности «Сестринское дело» медицинского колледжа ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (медицинского колледжа ФГБОУ ВО ДГМУ Минздрава России). Студенты упомянутого колледжа, а именно – 20 человек, приняли участие в проведении мероприятия учебно-воспитательной направленности, посвященное уходу за пациентами, страдающими нефрологическими заболеваниями. Так, обучающиеся-организаторы подготовили короткометражный фильм, в рамках которого продемонстрировали влияние экологической обстановки, табакокурения и переохлаждения на функцию почек, их взаимосвязь с другими органами и распространенными патологиями, связанными с дисфункцией почек. Кроме того, обучающиеся-организаторы провели обсуждение в отношении специфики некорректного ухода за пациентом и его последствий посредством метода «мозгового штурма». В процессе обсуждения упомянутой проблемы приняли участие студенты разных курсов. Одной из новелл адаптированного мероприятия послужило формирование текстового материала по одной из тем в рамках безопасности жизнедеятельности и нефрологии для лекционного занятия из разрозненных частей исходного текста. Таким образом, студенты, используя знания контекста на основе изученных предыдущих тем в рамках двух дисциплин и применения логического связи, составили цель предполагаемого конспекта. Обозначенное мероприятие проходило в конференц-зале Муниципального бюджетного учреждения «Централизованная библиотечная система «Центральная городская библиотека» (МУ ЦБС «Центральная городская библиотека») и в целом состояло из трех частей: демонстрация короткометражного фильма, обсуждение методом «мозгового штурма» и разработка конспекта лекций по безопасности жизнедеятельности и нефрологии.

В результате студенты на мероприятии получили углубленные знания в отношении влияния экологии и игнорирования здорового образа жизни на функцию и дисфункцию почек, осознали личную ответственность в случае несвоевременного и неквалифицированного ухода за пациентами, страдающими нефрологическими заболеваниями, и смогли получить ответы на такие важные вопросы, как причины дисфункции почек, взаимосвязь с аспектами безопасности жизнедеятельности, особенности ухода за пациентом, обладающим одной почкой, и специфика приема лекарственных препаратов в зависимости от назначений лечащего врача и внешних условий. Кроме того, мероприятие способствовало трансформации восприятия профессии, которая отличается от демонстрации исключительно положительных моментов в художественных произведениях и фильмах. Некоторые студенты поделились впечатлениями об участии в упомянутом мероприятии в сообществах социальных сетей. В результате стала очевидна важность инициатив нетрадиционных форм организации учебно-воспитательной деятельности, особенно в образовательных организациях медицинского характера. Опыт медицинского колледжа ФГБОУ ВО «ДГМУ» Минздрава России показал, что стандартизированный подход к теоретическим компонентам безопасности жизнедеятельности и профессии медицинской сестры не обеспечивает полноценного понимания всей сложности и ответственности такой деятельности. Учебно-воспитательный аспект существенно дополняет формирование целостной личности медицинской сестры, которая проявляет профессионализм и внимательность к деталям анамнеза пациентов и понимает важность обстоятельств профилактического характера, которые преимущественно изучаются в рамках безопасности жизнедеятельности.

Проведение нетрадиционных форм учебно-воспитательных мероприятий позволяет объединить основополагающие задачи безопасности жизнедеятельности и профиль подготовки учебного заведения в системе СПО. В настоящей работе был рассмотрен опыт адаптации проведения мероприятия в рамках основ безопасности жизнедеятельности для будущих медицинских сестер на примере мероприятия, связанного с нефрологическими заболеваниями. Педагогическая ценность подобных инициатив позволяет аккумулировать усилия педагога безопасности жизнедеятельности и сотрудника библиотеки, обеспечивая, таким образом, специфические задачи учебного заведения, для которого навыки безопасности являются образовательной задачей не только общественного, но и профессионального характера выпускников. Кроме того, объединение безопасности жизнедеятельности и профиля подготовки обучающихся способствует восприятию ими ряда кажущихся, на первый взгляд, различных направлений жизни как единого целого. Трансформация педагогического подхода при освоении обучающимися знаний путем нетрадиционных форм мероприятий обосновывается дополнительными личностными качествами, которые обретают обозначенные обучающиеся. Таким образом, педагогам безопасности жизнедеятельности следует учитывать нетрадиционные способы подачи информации как возможность донесения до обучающихся углубленных, но в то же время ключевых познаний.

Библиографический список

1. Аккиямова Г.Р. Особенности преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в рамках реализации ФГОС. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 64-3: 20–23.
2. Гидулян Н.Ф. Подготовка населения по вопросам гражданской обороны и защиты в чрезвычайных ситуациях. *Технологии гражданской безопасности*. 2006; № 2: 78–80.
3. Зуев А.М. Наиболее Актуальные проблемы преподавания предмета ОБЖ в свете требований ФГОС. *Вестник НГПУ*. 2014; № 5 (21): 35–41.
4. Нефедова Е.П. Об оценке учебной нагрузки студентов младших курсов медицинского. *ВНМТ*. 2008; № 3: 143–145.
5. Синкина Е.А. Роль гуманитарных и общепрофессиональных дисциплин в рамках внедрения ФГОС и повышения качества подготовки специалистов. *ОГБОУ «Томский базовый медицинский колледж»*. 2012; № 1: 115–117.
6. Тимофеева О.А. Мониторинг социализации учащихся медицинского колледжа. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2013; № 4: 227–236.
7. Трофимова Э.В. Стратегии профессионализации студентов медицинского колледжа. *Вестник медицинского института «Реавиз»: реабилитация, врач и здоровье*. 2016; № 1 (21): 103–109.

8. Чернякова Ю.Ф. *Оптимизация управления централизованных библиотечных систем: специальность 05.25.03 Библиотековедение, библиографоведение и книговедение*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва: Московский университет культуры, 1997.

References

1. Ahkiyamova G.R. Osobennosti prepodavaniya uchebnogo predmeta «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» v ramkah realizacii FGOS. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 64-3: 20-23.
2. Gidulyan N.F. Podgotovka naseleniya po voprosam grazhdanskoj oborony i zaschity v chrezvychajnyh situaciyah. *Tehnologii grazhdanskoj bezopasnosti*. 2006; № 2: 78-80.
3. Zuev A.M. Naibolee Aktual'nye problemy prepodavaniya predmeta OBZh v svete trebovanij FGOS. *Vestnik NGPU*. 2014; № 5 (21): 35-41.
4. Nefedova E.P. Ob ocenke uchebnoj nagruzki studentov mladshih kursov medicinskogo. *VNMT*. 2008; № 3: 143-145.
5. Sinkina E.A. Rol' gumanitarnyh i obscheprofessional'nyh disciplin v ramkah vnedreniya FGOS i povysheniya kachestva podgotovki specialistov. *OGBOU "Tomskij bazovyj medicinskij kolledzh"*. 2012; № 1: 115-117.
6. Timofeeva O.A. Monitoring socializacii uchaschihsya medicinskogo kolledzha. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 4: 227-236.
7. Trofimova `E.V. Strategii professionalizacii studentov medicinskogo kolledzha. *Vestnik medicinskogo instituta «Reaviz»: reabilitaciya, vrach i zdorov'e*. 2016; № 1 (21): 103-109.
8. Chernyakova Yu.F. *Optimizaciya upravleniya centralizovannyh bibliotechnyh sistem: special'nost' 05.25.03 Bibliotekovedenie, bibliografovedenie i knigovedenie*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: Moskovskij universitet kul'tury, 1997.

Статья поступила в редакцию 28.05.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-325-327

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*

EDUCATIONAL DESIGN AND EDUCATIONAL DESIGNER: ANALYSIS AND REFLECTION. The article presents the genesis of pedagogical design technology in foreign works and Russian studies; the author's constructions of means of pedagogical design are presented, the essence of the concept of "pedagogical designer" is defined. The novelty of the research lies in the fact that an expanded understanding of the technology of pedagogical design is given, the function of a teacher-designer is clarified as a practitioner capable of such synergy and combining innovative electronic/non-electronic technologies and tools that optimize the learning process as much as possible. The author concludes that this article gives an expanded understanding of the technology of pedagogical design, clarifies the function of the teacher-designer as a practitioner capable of such synergy and a combination of innovative electronic/non-electronic technologies and tools that optimize the learning process as much as possible. The result of the work of a pedagogical designer (a teacher with the technology of pedagogical design) should be the optimization of the educational process, carried out in specially created comfortable conditions.

Key words: **education, digitalization, technology, pedagogical design, teacher-designer, synergy, combination**

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*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙНЕР: РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙ

В статье представлен генезис технологии педагогического дизайна в зарубежных работах и российских исследованиях; представлены авторские конструкции средств педагогического дизайна, определена суть понятия «педагогический дизайнер». Новизна исследования в том, что дано расширенное понимание технологии педагогического дизайна, уточнена функция педагога-дизайнера как практика, способного к такой синергии и комбинированию инновационных электронных/неэлектронных технологий и средств, которые максимально оптимизируют процесс обучения. Автор делает выводы о том, что в данной статье дано расширенное понимание технологии педагогического дизайна, уточнена функция педагога-дизайнера как практика, способного к такой синергии и комбинированию инновационных электронных/неэлектронных технологий и средств, которые максимально оптимизируют процесс обучения. Результатом работы педагогического дизайнера (педагога, обладающего технологией педагогического дизайна) должна стать оптимизация учебного процесса, осуществляемого в специально созданных комфортных условиях.

Ключевые слова: **обучение, цифровизация, технология, педагогический дизайн, педагог-дизайнер, синергия, комбинирование**

Возникнув в нулевых годах в дискурсе российских ученых, споры вокруг понятия «педагогический дизайн» не прекращаются по сей день, выдвигаются все новые и новые версии относительно сути, содержания, структуры термина. Однако общая тенденция вокруг природы понятия «педагогический дизайн» и его производных в работах российских ученых имеет относительный консенсус, не вызывая особых разногласий между исследователями, корреллируя с дефинициями в рассуждениях зарубежных ученых, где педагогический дизайн определяется в большинстве исследовательских выводов как «учебная/педагогическая технология». Здесь сложно не согласиться с мнением Дэниэла Сарвитца, который пишет, что «научный консенсус вредит науке… он создает общее ожидание непогрешимости, которое, в случае опровержения теории, может подорвать доверие людей к науке» [1, с. 60], соглашаясь с тем, что «в науке консенсус неуместен» [2, с. 78–80]. В этой связи появление еще одного исследования, имеющего свой взгляд на понимание технологии «педагогический дизайн», может послужить большему пониманию широко цитируемого явления.

Цель данной статьи состоит в изучении понятий «педагогический дизайн» и «педагогический дизайнер».

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить педагогический дизайн и уточнить функции педагога-дизайнера.

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

Научная новизна статьи состоит в том, что дано расширенное понимание технологии педагогического дизайна, уточнена функция педагога-дизайнера как практика, способного к такой синергии и комбинированию инновационных электронных/неэлектронных технологий и средств, которые максимально оптимизируют процесс обучения.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении технологии педагогического дизайна, уточнении функций педагога-дизайнера как практика.

Практическая значимость состоит в уточнении функций педагога-дизайнера как практика, способного к такой синергии и комбинированию инновационных электронных/неэлектронных технологий и средств, которые оптимизирующих процесс обучения.

Технология педагогического дизайна уходит своими корнями в США в начало XX века (1910–1960), в развитие аудиовизуального движения в (педагогических) технологиях, когда первые учебные фильмы как дидактические технологии доказали свою эффективность в обучении [3, с. 101]. В 1970 году появляется работа «Commission on Educational Technology in America» («Комиссия по учебной технологии в Америке»), выводом которой стал тезис, что «образовательные технологии делают процесс обучения более эффективным». Затем в 1977 году появляется работа «Educational technologies as a theory and practice of creation, development, use, management and evaluation of processes and resources in education» (Seels & Richey). В 1994 году – «Insrtuctional Techonology: The definitions and domains of the field» («Учебная технология: определения и предметные области»).

И, наконец, в 2012 году сформировалось понятие данной технологии, которая предполагала внедрение, оценку и менеджмент образовательными и необразовательными процессами и ресурсами, нацеленными на повышение качества образования [3].

Оттолкнувшись от зарубежных исследований, идею педагогического дизайна стали продвигать российские ученые, определяя ее как «специально организованный процесс создания, введения и отметки учебного инструментария, куда вошли онлайн-курсы, дидактические новшества, деловые и имитационные игры и т. д. [4, с. 25–32] как «систематическое использование знаний в приложе-

нии к совокупности процедур по созданию эффективных учебных материалов» [5, с. 79] и т. п. Согласно исследованию отечественного исследователя Грецовой, «педагогический дизайн – это творческий замысел, планирование и конструирование педагогом конкретных действий для достижения желаемых результатов путём подбора наилучших средств…» [6, с. 47].

Указывая на раннее утверждение, что в понимании педагогического дизайна сформировался относительный консенсус, напомним, что слово «относительный» указывает на возможность меняющегося авторского содержания термина в зависимости от окружающих условий. То есть педагогический дизайн сложно воспринимать единообразно. Его рассматривают и как отдельно взятую дисциплину, как область дидактики, как средство обучения, как моделирование процесса обучения, и как некий конструктор, который может иметь разные модификации в зависимости от сформулированной проблемы, поставленной цели и задач. Из данного определения выводится проблема формирования способности у педагога к реализации педагогического дизайна на практике, предполагающей ориентир на эффективную синергию и последовательность процедур, привлечение педагогом таких эффективных форм и методов работы, в результате которых поэтапно разрабатывается множество дидактических моделей-конструктов как сценарий образовательного процесса. Далее приводится конструкт лекционного занятия, имеющий в своем составе отдельные модели, отвечающие за каждый этап в решении поставленных задач (рис. 1).



Рис. 1. Цветовые конструкты лекционного занятия, содержащие свои модели, нацеленные на решение поэтапных задач

На рис. представлены 4 конструкта, имеющие собственный цвет (1 этап – голубой; 2 этап – красный, 3 этап – зеленый, 4 этап – синий). Использование цветовой гаммы усиливает наглядность конструкта и разницу в поставленных целях на каждом этапе лекционного занятия. Идеи педагогического дизайна активно применяются при использовании инновационных цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), представляющих различные модификации, что существенно влияет на качество и эффективность усвоения знаний (табл. 1).

Таблица 1

Инновационные электронные ресурсы

Мобильное обучение	Микрообучение (индивидуальная траектория). Контент небольшими порциями. Самообразование, саморазвитие, онлайн-игры-тренажеры, тесты, симуляторы
Вертикальные видео	Рекомендации по преобразованию горизонтальных видео в вертикальные (что уже есть в Instagram, YouTube, Facebook, Twitter, «Одноклассники»)
Нативный продакт-плейсмент	Внутри обучающего курса выстраиваются нативные интеграции как полезные советы (полезный материал, который не теряет ценности, даже если исключить упоминание о спонсоре). Такие коллаборации демонстрируют инструменты, обеспечивающие развитие компетенций в будущей профессии
Геймификация нового уровня	Механики компьютерных игр, встроенные в образовательную траекторию онлайн-курса, обеспечивающие доходчивость обучения (форма комиксов)
The Sharing Economy (экономика совместного потребления)	Совместная работа дизайнеров-методистов и преподавателей, обмен опытом в профессиональной среде

Содержание табл. демонстрирует то, каким образом педагог в ходе планирования занятия может комбинировать различные электронные ресурсы, строго ориентируясь на поставленные цели и задачи. К примеру, *вертикальное видео* можно использовать, предложив студентам воспользоваться личными гаджетами в ходе объяснения нового материала, подключившись к другому сервису, параллельно организующему объяснение той же самой темы занятия.

К примеру, объясняя тему «Наукометрические методы исследования» по курсу «Основы научно-исследовательской деятельности» (1 курс бакалавриата), студентам было предложено подключиться к сервису РГПУ им. А.И. Герцена, где шло занятие на ту же тему, но в рамках курса «Методология научного исследования». В данном случае сосредоточенность сознания студентов обеспечивалась методом переключения внимания, так как новый образ на экране оптимизировал результат других психических процессов – мышления, запоминания, воображения. Переключение внимание с одного объекта на другой повысило уровень концентрации студентов на познавательные процессы.

Особый отклик вызывает у учащихся *геймификация* как технология обучения, которую также можно встраивать в ход для решения поставленных задач. Чаще всего геймификацию мы используем на этапе повторения пройденного материала, включая игровые элементы в обучающий курс. К примеру, усвоив суть и содержание основных наукометрических методов, группам студентам были предложены тексты интервью известных политиков, где они с помощью сленгового метода как опоры на традиции статистической лингвистики, частотного распределения слов выявляли на скорость между группами характер этнической специфики. Данный ресурс повышает вовлеченность и мотивацию обучающихся, позволяет более эффективно усваивать материал. Если в прошлом данная технология пользовалась успехом, ограничиваясь обучением детей дошкольного и младшего школьного возрастов, то сегодня геймификация успешно внедряется в учебные курсы вуза.

Комбинацию электронных ресурсов и традиционных методов можно продолжать бесконечно, их характер будет зависеть от самого педагога-практика – педагогического дизайнера, от понимания им поставленной цели и задач на каждом сегменте урока. В нашем понимании педагогический дизайнер, владеющий технологией педагогического дизайна, – это педагог, который способен разрабатывать эффективные, рациональные и комфортные способы онлайн-обучения, нацеленного на комбинацию и разные модификации усвоенного педагогом технологического пласта инновационных электронных/неэлектронных новшеств. Попытаемся наглядно показать общее и отличное дизайнера-художника и дизайнера-педагога учебного процесса (табл. 2).

Таблица 2

Общее/отличное в профессиональной деятельности дизайнера (квартиры) и педагога-дизайнера

Дизайнер квартиры Средства	Дизайнер учебного процесса Средства, технологии и новые организационные формы
1. Цветовые переходы	1. Мультимедийное оборудование (слайды, презентации)
2. Перепады высот потолка или пола	2. Видео-фильмы: обычное (выгружаемое из сети) видео и стриминг видео
3. Архитектурные перекрытия 4. Колонны, различные фактуры поверхностей стен и пола, 5. Гардеробные, стеллажи	3. Эффективные методы подачи материала: пассивное позиционирование (выяснение позиций студентов, опережающие вопросы по теме) 4. Элементы геймификации, игровых интерактивных технологий 5. Сегментация аудитории и организация коммуникации между студентами

Если дизайнер – это «конструктор, создающий визуальное решение для конкретного заказчика, под конкретную задачу» [7, с. 108], то педагог-дизайнер, на наш взгляд, может быть определен как архитектор эффективной синергии – аудиовизуальной учебной продукции, технологий, обладающий особым уникальным стилем преподавания и профессионально-личностными качествами.

Новизна исследования в том, что дано расширенное понимание технологии педагогического дизайна, уточнена функция педагога-дизайнера как практика, способного к такой синергии и комбинированию инновационных электронных/неэлектронных технологий и средств, которые максимально оптимизируют процесс обучения. Результатом работы педагогического дизайнера (педагога, обладающего технологией педагогического дизайна) должна стать оптимизация учебного процесса, осуществляемого в специально созданных комфортных условиях.

Библиографический список

1. Сервитц Д. Голос науки: давайте либо согласимся, либо не согласимся. *Nature 478*. 2011; 6 октября: 7.
2. Бергман Дж. Почему научный вывод является антинаучным явлением. *Journal of Creation*. 2013; № 27 (2):78–84.
3. Сэттлер Л.П. *История учебного дизайна и технологии*. 1968. Available at: /https://www.amazon.com/History-Instruction-Technology-Paul Saettler/dp/0070544107
4. Демидова И.А. Педагогический дизайн и его средства: теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 4, № 4: 25–32.
5. Затурова Э.В., Такушевич И.А. Педагогический дизайн как средство формирования ценностных ориентаций личности. *Вестник института: Преступление, наказание, исправление*. 2016; № 1 (33): 77–80.
6. Грецова А.П. *Развитие познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2017.
7. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*: в 2 т. Москва: Русский язык, 2000.

References

1. Servitc D. Golos nauki: davajte libo soglasimsya, libo ne soglasimsya. *Nature 478*. 2011; 6 oktyabrya: 7.
2. Bergman Dzh. Pochemu nauchnyj vyvod yavlyaetsya antinauchnym yavleniem. *Journal of Creation*. 2013; № 27 (2):78-84.
3. S`ettler L.P. *Istoriya uchebnogo dizajna i tehnologii*. 1968. Available at: /https://www.amazon.com/History-Instruction-Technology-Paul Saettler/dp/0070544107
4. Demidova I.A. Pedagogicheskij dizajn i ego sredstva: teoreticheskij analiz i opyt primeneniya v pedagogicheskoj praktike. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 4, № 4: 25-32.
5. Zaturova `E.V., Takushevich I.A. Pedagogicheskij dizajn kak sredstvo formirovaniya cennostnyh orientacij lichnosti. *Vestnik instituta: Prestuplenie, nakazanie, ispravlenie*. 2016; № 1 (33): 77-80.
6. Grecova A.P. *Razvitie poznavatel'nyh sposobnostej starsheklassnikov sredstvami pedagogicheskogo dizajna*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2017.
7. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*: v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 2000.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-327-329

***Ryabova E.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Federal State Educational Institution of Higher Education "Academy of Civil Protection of the EMERCOM of Russia named after Lieutenant General D.I. Mikhailik"; Department of Theory and Methodology of Educational Activities, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: elena5080@yandex.ru*

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

***Pozdnyakova I.R.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: pozdnyakova-ir@art-gzhel.ru*

FEATURES OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MODERN UNIVERSITY UNDER CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING. The article shows that under conditions of distance learning, graduate students have to face a number of new challenges and problems that can have a negative impact on their competitiveness in the labor market. At the same time, distance learning can also provide new opportunities to increase competitiveness of graduates, for example, in the form of access to additional online courses, participation in international projects, and the possibility of working remotely. The article concludes that in conditions of distance learning, it is necessary to use various methods and technologies that will improve the quality of education, increase efficiency of mastering material and develop skills that are necessary for a successful career. In addition, in order to solve problems associated with improving effectiveness of the educational process in the context of distance learning, it is necessary to develop a comprehensive strategy that will include the following steps: organization of teacher training, development and improvement of the quality of online education.

Key words: **distance learning, students, online platforms, educational environment**

***Е.В. Рябова**, канд. пед. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика», НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: elena5080@yandex.ru*

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

***И.Р. Позднякова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: pozdnyakova-ir@art-gzhel.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье показано, что в условиях дистанционного обучения студентам – выпускникам приходится сталкиваться с рядом новых вызовов и проблем, которые могут оказать негативное влияние на их конкурентоспособность на рынке труда. Вместе с тем дистанционное обучение также может предоставить новые возможности для повышения конкурентоспособности выпускников, например, в виде доступа к дополнительным онлайн-курсам, участия в международных проектах, возможности работы в удаленном формате. В статье делается вывод о том, что в условиях дистанционного обучения необходимо использовать различные методы и технологии, которые позволят улучшить качество образования, повысить эффективность усвоения материала и развить навыки, необходимые для успешной карьеры. Кроме того, для решения проблем, связанных с повышением эффективности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения, необходимо разработать комплексную стратегию, которая будет включать в себя следующие шаги: организация повышения квалификации преподавателей, развитие и улучшение качества онлайн-образования.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, студенты, онлайн-платформы, образовательная среда**

Представленная тема является весьма актуальной в настоящее время, когда все больше вузов переходят на дистанционную форму обучения из-за различных ситуаций, в том числе пандемии.

В условиях дистанционного обучения выпускникам приходится сталкиваться с рядом новых вызовов и проблем, которые могут оказать негативное влияние на их конкурентоспособность на рынке труда. Как считают многие исследователи-практики [1–10], многие выпускники могут столкнуться с проблемами, связанными с организацией своей учебной деятельности, отсутствием доступа к необходимому оборудованию и программному обеспечению, а также снижением качества образования из-за удаленности от преподавателей и других студентов.

Вместе с тем дистанционное обучение также может предоставить новые возможности для повышения конкурентоспособности выпускников, например, в виде доступа к дополнительным онлайн-курсам, участия в международных проектах, возможности работы в удаленном формате и т. д.

Целью статьи является изучение особенностей организации образовательного процесса в современном вузе в условиях дистанционного обучения.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– выявить проблемы в организации дистанционного обучения;

– рассмотреть основные пути повышения эффективности дистанционной формы обучения.

При подготовке статьи авторами были использованы такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта и изучение трудов педагогов-исследователей и практиков.

Её научная новизна и теоретическая значимость заключается в выявлении специфики организации образовательного процесса в современном

вузе в условиях дистанционного обучения и путей повышения его эффективности.

Практическая значимость состоит в определении условий повышения эффективности дистанционной формы обучения.

Дистанционное обучение требует от студентов использования различных онлайн-платформ и программ для общения, обучения и сдачи экзаменов.

Можно выделить следующие преимущества получения образования в условиях дистанционного обучения [1]:

1. Качество образования. Качество образования является основным фактором, определяющим конкурентоспособность выпускников. Дистанционное обучение может оказать как положительное, так и отрицательное влияние на качество образования. В зависимости от качества дистанционного обучения и подходов к организации учебного процесса студенты могут получить более широкий спектр знаний и навыков, что может повысить их конкурентоспособность.

2. Техническое обеспечение. Дистанционное обучение требует от студентов наличия соответствующего технического обеспечения и навыков работы с ним. У выпускников, у которых есть доступ к высокоскоростному Интернету, компьютерам и другому необходимому оборудованию, может быть преимущество при поиске работы в сфере, связанной с информационными технологиями.

3. Умения и навыки. Дистанционное обучение требует от студентов большей самостоятельности и умения самоорганизоваться. У выпускников, которые успешно справились с такими вызовами, может быть преимущество в сферах, где ценятся умения самостоятельной работы и самоорганизации.

4. Опыт работы. Дистанционное обучение может быть полезным для студентов, которые работают на параллельной работе, так как позволяет им более гибко распределять время между учебой и работой. У выпускников, которые имеют опыт работы, связанной с их специальностью, может быть преимущество при поиске места деятельности [2].

Важно учитывать, что дистанционное обучение имеет свои особенности и требует специального подхода к организации учебного процесса. В частности, необходимо обеспечить его интерактивность, чтобы студенты могли задавать вопросы и общаться с преподавателями и другими студентами. Также важно обеспечить доступность и гибкость обучения, чтобы обучающиеся имели возможность изучать материалы в удобное для них время и из любой точки мира.

Существует ряд технологий и методов, которые могут помочь повысить эффективность образовательного процесса в условиях дистанционного обучения:

Использование современных образовательных технологий. Они могут включать использование интерактивных учебных платформ, онлайн-курсов, вебинаров, мультимедийных материалов и т. д. Такие технологии позволяют создать интересный и эффективный учебный процесс, который помогает студентам получать знания и развивать свои навыки.

Использование индивидуального подхода к обучению. Каждый студент уникален и может иметь свои особенности в обучении. Поэтому важно использовать индивидуальный подход к обучению, учитывая специфику и потребности каждого студента.

Развитие самостоятельности и самоорганизации студентов. В условиях дистанционного обучения студенты должны быть более самостоятельными и самоорганизованными, поэтому важно обучать их таким навыкам. Например, можно использовать методику проектного обучения, когда студенты самостоятельно исследуют тему и решают задачи.

Развитие коммуникативных навыков. Дистанционное обучение не исключает коммуникацию между студентами и преподавателями, но она происходит в других форматах. Поэтому важно обучать студентов коммуникационным навыкам, включая письменную и устную речь, работу в команде, взаимодействие в онлайн-среде и т. д.

Внедрение эффективной системы контроля и оценки знаний. Важно иметь систему контроля и оценки знаний, чтобы студенты могли оценивать свой прогресс в обучении и видеть, что нужно улучшить. Также это помогает преподавателям оценивать эффективность своей работы.

Обучение студентов навыкам использования современных инструментов и технологий. В условиях быстрого развития технологий важно обучать студентов использованию современных инструментов и технологий, которые будут востребованы на рынке труда. Это может быть, например, обучение использованию специализированных программ и приложений.

Вовлечение студентов в участие в различных исследовательских проектах. Участие в проектах и исследованиях помогает студентам применять свои знания на практике и развивать свои навыки. Также это помогает выпускникам вузов получить практический опыт и контакты, которые могут быть полезными для дальнейшей карьеры [3, с. 130].

Обучение студентов так называемым мягким навыкам. Мягкие навыки, такие как лидерство, умение работать в команде, адаптивность, креативность и т. д., являются важными для успешной карьеры в любой сфере. Поэтому необходимо обучать студентов таким навыкам, чтобы они могли применять их на практике.

Однако в условиях дистанционного обучения студенты могут столкнуться с рядом проблем, которые негативно сказываются на качестве образования и подготовке к работе [4] (табл. 1).

Для решения вышеобозначенных проблем рекомендуется использовать различные методы получения различной информации студентами, необходимой для обучения:

– предоставление студентам доступа в электронные библиотеки,
– онлайн-доступ к учебникам и статьям,
– проведение обучающих вебинаров и онлайн-лекций, необходимых для разъяснения наиболее важных моментов в учебном конвенте дисциплин [9].

В целом на основе анализа научных статей по заданной проблематике [6; 9; 10 и др.] можно сказать, что для повышения эффективности обучения в условиях дистанционного формата можно использовать различные методы.

Таблица 1

Основные проблемы, снижающие эффективность дистанционной формы обучения

№	Проблема	Проявление в процессе обучения
1.	Отсутствие учебной мотивации у ряда студентов	Дистанционное обучение может привести к отсутствию мотивации у студентов, так как нет привычного режима учебы и общения с преподавателями и одногруппниками. Чтобы решить эту проблему, можно использовать различные методы мотивации, такие как награды, стимулы, привилегии, а также проводить индивидуальные консультации и поддерживать обратную связь с каждым студентом
2.	Отсутствие возможности получения практического опыта	В связи с отсутствием возможности обучения в лабораториях и на практике, студенты могут не получать необходимого практического опыта. Чтобы решить эту проблему, можно использовать виртуальные лаборатории и симуляторы, а также организовывать онлайн-курсы и мастер-классы, которые позволяют получить практический опыт
3.	Отсутствие контроля качества обучения	Дистанционное обучение может привести к отсутствию контроля качества обучения, что может привести к неэффективной подготовке студентов. Чтобы решить эту проблему, необходимо использовать различные методы контроля и оценки знаний, такие как тестирование, экзамены, курсовые работы, проекты и т. д.
4.	Ограниченный доступ к технической инфраструктуре	Для успешного дистанционного обучения студентам необходим доступ к компьютерам, высокоскоростному Интернету и другой технической инфраструктуре. Однако не все студенты могут обеспечить себе такие условия, особенно в отдаленных и малонаселенных регионах. Для решения этой проблемы можно использовать различные методы, такие как выдача компьютеров в аренду, обеспечение доступа к бесплатному Wi-Fi, а также использование мобильных устройств и приложений [4, с. 9]
5.	Недостаточное качество образования	Дистанционное обучение может привести к ухудшению качества образования, так как студенты не получают достаточной практической подготовки и не могут полноценно общаться с преподавателями и одногруппниками. Чтобы решить эту проблему, необходимо создать качественные учебные программы и обеспечить доступ к практическим занятиям, включая лабораторные и проектные работы
6.	Не всегда эффективное использование технологий	Дистанционное обучение требует от преподавателей и студентов умения эффективно использовать современные технологии и программное обеспечение. Однако не все преподаватели и студенты обладают достаточными навыками работы с технологиями. Для решения этой проблемы можно организовывать специальные обучающие курсы и тренинги для преподавателей и студентов, а также разрабатывать простые и удобные для использования программы и интерфейсы

Таблица 1

Пути повышения эффективности дистанционной формы обучения

№	Направления повышения эффективности	Возможности их реализации
1.	Использование онлайн-платформ и образовательных порталов	Онлайн-платформы и образовательные порталы позволяют студентам получать доступ к большому количеству учебных материалов, курсов и тестов. Они также предоставляют возможность общаться с преподавателями и другими студентами в режиме онлайн
2.	Использование интерактивных методов обучения	Интерактивные методы обучения позволяют студентам активно участвовать в учебном процессе, обмениваться мнениями и опытом с другими студентами и преподавателями. Это помогает улучшить усвоение материала и повысить мотивацию к учебе
3.	Использование виртуальных лабораторий и симуляторов	Виртуальные лаборатории и симуляторы позволяют студентам проводить эксперименты и тренировки в виртуальном пространстве. Это позволяет сэкономить время и ресурсы на проведение реальных экспериментов, а также повысить уровень безопасности [5, с. 103]
4.	Использование современных технологий и программного обеспечения	Использование современных технологий и программного обеспечения позволяет улучшить качество образования. Например, использование искусственного интеллекта, блокчейна и других новых технологий позволяет улучшить процесс обучения и повысить эффективность усвоения материала
5.	Использование онлайн-модерации и дистанционного контроля знаний	Онлайн-модерация и дистанционный контроль знаний позволяют преподавателям более эффективно контролировать процесс обучения и уровень знаний студентов. Это также помогает повысить качество образования и улучшить усвоение материала

Между тем в Российской Федерации представлен достаточно широкий спектр электронных систем управления обучением (learning management system, LMS), полностью обеспечивающих потребности в дистанционном обучении.

Распространённой системой дистанционного обучения, которая используется в университете «Синергия» (г. Москва), является корпоративная платформа Microsoft Teams, на которой преподаватели ведут занятия в дистанционном формате по видеосвязи как индивидуально, так и для широкой аудитории (время проведения, длительность, последовательность занятий упорядочены в соответствии с официальным расписанием занятий по определённой дисциплине).

Таким образом, в условиях дистанционного обучения необходимо использовать различные методы и технологии, которые позволят улучшить качество образования, повысить эффективность усвоения материала и развить навыки, необходимые для успешной карьеры. Кроме того, для решения проблем, связанных с повышением эффективности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения, необходимо разработать комплексную стратегию, которая будет включать в себя следующие шаги:

– организация повышения квалификации преподавателей. Преподаватели должны получать подготовку по работе с онлайн-обучением, уметь эффективно использовать технологии и инструменты для обучения, а также иметь опыт работы в онлайн-формате [6; 8];

– развитие и улучшение качества онлайн-образования. Для этого необходимо улучшать учебные программы, обновлять учебные материалы, развивать новые методы обучения и использовать современные технологии.

Таким образом, использование современных методов и технологий, разработка комплексной стратегии и поддержка студентов и преподавателей являются важными путями решения проблем, связанных с конкурентоспособностью выпускников вузов в условиях дистанционного обучения.

Как считают исследователи из Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) [10], с кем мы солидарны, организация образовательной среды в дистанционном формате также требует соблюдения определенных условий:

– простота, неизменность и легкость запоминания адреса виртуальной площадки коммуникации (совместных действий), легкость доступа, узнаваемость среды (неизменные во времени элементы дизайна площадки коммуникации);

– мультимедийность используемых каналов взаимодействия (аудио, видео, текст, графика) и возможность демонстрации экрана на основе агрегации в рамках одного образовательного ресурса нескольких технологий и сетевых служб (гипертекстового сайта, видеоконференций, чата, видеохостинга);

– обеспечение возможности активного участия в образовательном событии как в «согласованное» время (онлайн) – для реализации удаленного взаимодействия субъектов, так и в «несогласованное» время (офлайн) – для просмотра и рефлексии прошедшего события.

Библиографический список

1. Багдасарова Н.А., Чмыхова Е.В., Богданов В.И. Психологические аспекты дистанционного образования. *Инновации в образовании*. 2003; № 5: 78–91.
2. Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения. *Новая наука: стратегии и векторы развития*. 2016: 89–92.
3. Золотов Р.А., Шаталова-Давыдова Д.А. Конкурентоспособность выпускников в условиях рынка труда. *Молодой ученый*. 2018; № 37 (223): 129–131.
4. Кузьмина Л.В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения. *Вестник Московского университета МВД России*. 2012; № 1: 8–10.
5. Табачникова М.Б. *Управление изменениями социально-экономической и институциональной среды региона. Проектный подход*: монография. Воронеж, 2017.0
6. Руднев Е.А. Оценка возможностей и угроз дистанционного обучения с использованием аппарата нечеткой логики. *Регион: системы, экономика, управление*. 2021; № 1 (52): 81–90.
7. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы*: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2011.
8. Самбиева Л.И., Ярычев Н.У. Совершенствование ИКТ-компетентности учителя с использованием технологии бенчмаркинга. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 11-6: 1240–1244.
9. Закирова О.В., Пупышева Е.Л *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология*. 2022; Т. 8 (74): 19–27.
10. Ахаян А.А., Батракова И.С., Боровик Л.К., Гладкая И.В. и др. *Проектирование инвариантных модулей образовательных программ магистратуры по направлению «Образование и педагогические науки»:* учебное пособие для преподавателей вузов. / Санкт-Петербург: Астерион, 2022; Ч. 1.

References

1. Bagdasarova N.A., Chmyhova E.V., Bogdanov V.I. Psihologicheskie aspekty distancionnogo obrazovaniya. *Innovacii v obrazovanii*. 2003; № 5: 78-91.
2. Blohovcova G.G., Malikova T.L., Simonenko A.A. Perspektivy razvitiya distancionnogo obucheniya. *Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya*. 2016: 89-92.
3. Zolotov R.A., Shatalova-Davydova D.A. Konkurentosposobnost' vypusknikov v usloviyah rynka truda. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 37 (223): 129-131.
4. Kuz'mina L.V. Preimuschestva i nedostatki distancionnogo obucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2012; № 1: 8-10.
5. Tabachnikova M.B. *Upravlenie izmeneniyami social'no-`ekonomicheskoj i institucional'noj sredy regiona. Proektnyj podhod*: monografiya. Voronezh, 2017.0
6. Rudnev E.A. Ocenka vozmozhnostej i ugroz distancionnogo obucheniya s ispol'zovaniem apparata nechetkoj logiki. *Region: sistemy, `ekonomika, upravlenie*. 2021; № 1 (52): 81-90.
7. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 2011.
8. Sambieva L.I., Yarychev N.U. Sovershenstvovanie IKT-kompetentnosti uchitelya s ispol'zovaniem tehnologii benchmarkinga. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 11-6: 1240-1244.
9. Zakirova O.V., Pupysheva E.L *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya*. 2022; T. 8 (74): 19-27.
10. Ahayan A.A., Batrakova I.S., Borovik L.K., Gladkaya I.V. i dr. *Proektirovanie invariantnyh modulej obrazovatel'nyh programm magistratury po napravleniyu «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki»:* uchebnoe posobie dlya prepodavatelej vuzov. / Sankt-Peterburg: Asterion, 2022; Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 25.06.23

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-329-331

***Serguntsova E.V.**, postgraduate, North Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: cherep794@gmail.com*

GAME METHODS OF DEVELOPING ANALYTICAL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN. The article examines analytical skills from the point of view of mastering a set of certain mental operations, defines groups of analytical skills. The article names the main game methods for the development of analytical skills, as well as highlights the principles, compliance with which will effectively form analytical skills in preschool children. An important aspect in the formation of analytical skills is defined, which is the evaluation of the effectiveness of development. Evaluation of effectiveness as a system of procedures is a reflexive tool that will help to see and evaluate the quality of the process of developing analytical skills. Formation of analytical skills is an integral part of the upbringing and education of preschool children, based on certain patterns of development of the mental sphere, individual characteristics of perception, and the level of intellectual training.

Key words: **analytical skills, formation, methods, game, game methods, preschool children**

***Е.В. Сергунцова,** соискатель, АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: cherep794@gmail.com*

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются аналитические умения с точки зрения усвоения совокупности определенных мыслительных операций, определяются группы аналитических умений. В статье названы основные игровые методы развития аналитических умений, а также выделены принципы, соблюдение которых позволит эффективно сформировать аналитические умения у детей дошкольного возраста. А также определен важный аспект в формировании аналитический умений – оценка эффективности развития. Оценка эффективности как система процедур является рефлексивным средством, которое поможет увидеть и оценить качество процесса развития аналитических умений. Формирование аналитических умений является неотъемлемой частью воспитания и обучения детей дошкольного возраста, основывающееся на законах развития мыслительной организации, индивидуальных психофизиологических особенностях и уровне интеллектуальной подготовленности.

Ключевые слова: **аналитические умения, формирование, методы, игра, игровые методы, дети дошкольного возраста**

Информационное общество сегодня задает определенные стандарты жизни человека для существования в социуме. Информация и знания становятся важным звеном современного мира, заставляющим адаптироваться человека к постоянно изменяющимся условиям окружающего мира. Для существования в информационном поле социума человек должен обладать определенными умениями, которые требуют постоянной мыслительной работы, многозадачности и бесконечной работы над собой. В результате нынешняя государственная политика в сфере образования ориентирована на раннюю целенаправленную работу по сохранению и развитию интеллектуального и аналитического потенциала детей. Уже в дошкольном возрасте все больше уделяется внимание развитию аналитических умений.

Цель статьи – определить понятие «аналитические умения» и выделить игровые методы развития аналитических умений.

Задачи статьи: 1) проанализировать понятие «аналитические умения» в научной литературе; 2) рассмотреть группы аналитических умений; 3) определить основные принципы и игровые методы формирования аналитических умений в дошкольном возрасте.

Методы исследования: теоретический анализ ранее выполненных научных работ, систематизация материала, обобщение.

Научная новизна статьи определяется выявлением и описанием основных принципов и игровых методов формирования аналитических умений, развитие которых необходимо в дошкольном возрасте. Теоретическая значимость статьи представлена в расширении педагогического знания о формировании аналитических умений у детей дошкольного возраста. Практическая значимость статьи обусловлена рассмотрением процесса формирования аналитических умений как системной целенаправленной работы.

Детство – это прекрасный период человеческого развития, когда ребенок только начинает свое знакомство с окружающим миром путем активного восприятия «руками», а также это возраст, когда развиваются необходимые навыки. Дошкольное детство, как определено учеными, является сенситивным периодом для становления умственных возможностей ребенка [1]. Дети дошкольного возраста являются одной из наиболее важных групп для развития аналитических навыков, так как дошкольники находятся в периоде интенсивного формирования когнитивных процессов и личностных особенностей.

Формирование аналитических умений является одной из важнейших задач воспитания и образования детей дошкольного возраста. Современный мир требует от людей не только знать, но и уметь анализировать, сравнивать, делать выводы и принимать решения на основе полученной информации. В этом контексте развитие аналитических способностей становится одним из главных направлений работы с детьми.

Аналитические умения в современных научных публикациях как понятие трактуются по-разному. Анализ различных источников, позволяет определить, что аналитические умения как педагогическая категория исследователями рассматриваются с различных сторон, однако авторы единогласно выделяют ценность аналитических умений для мыслительной деятельности, включающую умения анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать и систематизировать [2–5].

Процесс становления аналитических умений является достаточно сложным и структурированным процессом, результативность которого зависит от внешних и внутренних обстоятельств, например, умственных способностей, ведущей деятельности, особенности восприятия. Для развития аналитических умений важным элементом является умение размышлять, обдумывать ту или иную ситуацию. Данная способность представляется как комплекс умений логически выстраивать свои мысли, излагать их и делать определенные умозаключения.

Поскольку формирование аналитических умений является продолжительной операцией, начинать развивать аналитические способности необходимо в дошкольный период, когда только ребенок начинает изучать мир вокруг себя, задаваясь различными вопросами и анализируя внутривидовые свойства объектов (П.А. Сорокун, М.В. Шершакова). Дети дошкольного возраста имеют свои особенности психологического развития, что требует применения специальных методик и подходов для развития аналитических умений.

В исследованиях выделяются две группы аналитических умений: аналитико-прогностические и аналитико-рефлексивные. Первая группа умений направлена на поиск и переработку необходимой информации для решения поставленной задачи здесь и сейчас, цель которых – четко осознанные представления конечного результата. Аналитико-рефлексивные относятся к контрольно-оценочной деятельности, направленной на самого себя за определенный временной период: анализ своих действий и мыслей, осмысление целей, переживаний, оценка результатов деятельности [6].

При формировании аналитических умений необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и подбирать задания, которые будут соответствовать его возрастным возможностям и интересам.

В целом аналитические умения у дошкольников очень важны для успешного усвоения знаний и достижения успеха в будущем. Хорошие аналитические умения помогают детям лучше понимать окружающий мир, ориентироваться в нем и находить закономерности. Поэтому необходимо стимулировать освоение аналитических умений у детей уже с самого раннего возраста, чтобы обеспечить им успешное будущее.

Поскольку в дошкольный период ведущей деятельностью является игровая деятельность, то и результативным будет процесс формирования аналитических умений с использованием игровых методов обучения. Игры, направленные на развитие логики и анализа, помогают детям учитывать все факторы при принятии решений, проявлять терпение и находить нестандартные решения.

Основными методами развития аналитических умений у дошкольников являются игры, эксперименты и тестирование гипотез. Эти методы позволяют детям не только получать новые знания, но и применять их на практике. Игры и развлечения – это отличная возможность для детей дошкольного возраста научиться анализировать и решать проблемы.

Понятие «игра» разными исследователями трактуется по-разному (Л.В. Выготский, С.И. Ожегов, Д.Б. Эльконин, П.П. Блонский) в зависимости от интуитивного осознания, соответствующей культуры и места игры в ней. Игра – это такой вид деятельности, осуществляющийся в заданных условиях и направленный на усвоение и воспроизведение получаемого опыта, за счет чего у ребенка складывается и совершенствуется саморегулирование поведения [7].

Игра призвана решать такую общевоспитательную задачу, как формирование нравственных качеств ребенка, носить характер свободно развивающейся деятельности и выполнять функции терапии, направленные на преодоление различных трудностей, возникающих в других видах деятельности.

Основной функцией игры является развлекательная, направленная на развлечение, пробуждение интереса. Коммуникативная функция предполагает ос-

воение норм общения, так как основным видом взаимодействия в игре является речевая коммуникация. Игра позволяет выявить отклонения в психофизическом развитии, а также внести позитивные изменения в структуру личностных показателей. Игры – отличный способ разнообразить занятие и развивать познавательный процесс, повысить интерес и мотивацию детей, а также формировать их аналитические умения.

Развитие дошкольников с помощью игровых методов может и должно быть интересным и занимательным, однако для этого необходимо, чтобы образовательные технологии содержали четко обозначенную и последовательно описанную систему игровых заданий и различных игр, чтобы, используя эту систему, педагог мог быть уверен в гарантированном усвоении ребенком определенного умения.

Одним из способов развития аналитических умений является игра «Что не так?». В этой игре дети должны определить, что не соответствует картинке. Эта игра помогает детям развивать наблюдательность, критическое мышление и логические навыки.

Другой полезной игрой является «Конструктор». Эта игра позволяет детям использовать свою фантазию и создавать конструкции из блоков или других материалов. Дети могут учиться распознаванию форм, цветов и размеров при создании своих конструкций. Например, игры с конструктором или пазлами помогают развивать умение разбивать объект на составляющие и классифицировать их по определенным признакам.

Игры-головоломки также могут помочь развиваться аналитическим умениям у детей. Например, головоломка «Судоку» требует от детей логического мышления и умения решать проблемы. Такие игры помогают детям понимать, что каждое действие имеет последствия, и научиться принимать взвешенные решения.

Наконец, игры, которые требуют участия нескольких человек, могут помочь развиваться социальным аспектам аналитических умений. Игры типа «Монополии» или «Шашек» требуют от детей взаимодействия и позволяют им развивать коммуникативные навыки.

Игровые методы и техники являются эффективными инструментами для формирования аналитических умений у детей дошкольного возраста. Они помогают детям развиваться во всех областях и готовят их к будущим успехам в жизни.

Эксперименты, такие как изучение свойств веществ или растений, помогают детям анализировать полученную информацию и делать выводы на основе наблюдений. Также можно привлекать ребенка к решению задач и постановке гипотез. Например, можно предложить ему загадку или задание на логическое мышление, чтобы он самостоятельно пришел к правильному ответу.

Кроме того, для становления аналитических умений важно создавать условия для самостоятельного мышления. Различные задачи и головоломки помогут детям развить свою интуицию и способность видеть скрытые связи между объектами. Организация игровых занятий с использованием различных материалов, игрушек и головоломок существенно помогает детям освоить аналитические умения и привить им любовь к познанию.

Формирование у детей дошкольного возраста аналитических умений представляет собой одну из важнейших задач современной педагогики, достижение которой возможно при учете определенных принципов.

Принцип развивающего и воспитывающего обучения предполагает, что процесс формирования будет направлен на всестороннее развитие личности, на определенные нравственные и эстетические качества, которые в дальнейшем будут служить основой жизни и социального поведения.

Принцип активного участия родителей в процессе формирования будет способствовать эффективному развитию аналитических умений. Родители могут помочь своим детям, например, организуя игры и принимая участия в них совместно, также выполняя совместные задания.

Третий принцип – это использование игровых форм обучения. Дети лучше всего учатся через игру, поэтому необходимо создавать такие условия, при которых обучение будет интересным и увлекательным.

Четвертый принцип – это создание благоприятной атмосферы для обучения. Ребенок должен чувствовать себя комфортно и безопасно, чтобы его душевное состояние не мешало эффективному обучению.

Важным аспектом в формировании аналитических умений у детей дошкольного возраста является оценка эффективности данного процесса. Для этого необходимо использовать различные методы и инструменты, которые будут помогать определить степень успеха достигнутых результатов.

Одним из таких методов является наблюдение за поведением ребенка в процессе выполнения заданий, связанных с развитием аналитических умений. Например, можно следить за тем, как ребенок выделяет основную идею из текста или как он анализирует причины и последствия той или иной ситуации.

Кроме того, для оценки эффективности формирования аналитических умений у детей можно использовать специальные тесты и опросники. Они помогут определить, насколько хорошо ребенок ориентируется в информации, способен ли он делать логические выводы, устанавливать причинно-следственные связи и решать проблемные задачи.

Важно отметить, что каждый ребенок индивидуален, поэтому оценивать его успехи в формировании аналитических умений необходимо с учетом его возраста, интеллектуального и эмоционального развития, а также особенностей личности. Оценка эффективности формирования аналитических умений является важным этапом процесса обучения детей дошкольного возраста. Она позволяет определить достигнутые результаты и скорректировать дальнейшую работу, чтобы максимально эффективно развивать у детей способность к анализу информации и принятию обоснованных решений.

Таким образом, аналитические умения представляют собой систему мыслительных операций, направленных на осознанное осуществление аналитических действий. Так как формирование аналитических умений является процессом длительным и последовательным, то закладывать основу необходимо еще в дошкольном возрасте. Дошкольный период является временем интенсивного формирования когнитивных процессов и личностных качеств, что обосновывает важность данной возрастной группы для развития аналитических умений. Эффективному освоению аналитических умений у детей дошкольного возраста будет способствовать использование игровых методов в процессе формирования и учет таких принципов, как принцип развивающего и воспитывающего характера обучения, принцип активного участия родителей в процессе обучения, использования игровых форм обучения и создания благоприятной среды для обучения. Формирование аналитических умений является неотъемлемой частью воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Игры, задачи и головоломки помогут развить у ребенка аналитические умения и логическое мышление, научат его принимать обоснованные решения и будут способствовать развитию креативности. Важно помочь ребенку раскрыть его потенциал и достичь успеха в будущем.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
2. Овсянникова И.Г. Аналитические умения будущих учителей: сущностные характеристики. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2013; № 2 (77): 33–36.
3. Медведева Т.Ю. *Формирование аналитических умений у педагогов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2004.
4. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Аналитические умения студентов: сущностные характеристики, уровни развития, факторы влияния. *Научно-педагогическое обозрение*, 2021; № 4 (38): 68–74.
5. Меньшенина С.Г. Предпосылки разработки системы формирования аналитических умений у студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности. *Сибирский педагогический журнал*, 2014; № 4: 118–123.
6. Жилина Н.Д., Таренко Л.Б. Педагогические условия формирования аналитических умений у будущих ИТ-специалистов в вузовском образовании. *Вестник Мининского университета*. 2018; № 4: 12–16.
7. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 2000.

References

1. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; `Eksmo, 2005.
2. Ovsyannikova I.G. Analiticheskie umeniya buduschih uchitelej: suschnostnye harakteristiki. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 2 (77): 33-36.
3. Medvedeva T.Yu. *Formirovanie analiticheskih umenij u pedagogov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2004.
4. Saenko L.A., Solomatina G.N. Analiticheskie umeniya studentov: suschnostnye harakteristiki, urovni razvitiya, faktory vliyaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 2021; № 4 (38): 68-74.
5. Men'shenina S.G. Predposylki razrabotki sistemy formirovaniya analiticheskih umenij u studentov – buduschih specialistov po komp'yuternoj bezopasnosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 2014; № 4: 118-123.
6. Zhilina N.D., Tarenko L.B. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya analiticheskih umenij u buduschih IT-specialistov v vuzovskom obrazovanii. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018; № 4: 12-16.
7. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2000.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-332-334

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Educational Activity, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Kanyuk A.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Vice-Rector for Educational Activities and Youth Policy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia)*
Dudaev G.S.-Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia)*

ORGANIZATION OF EFFECTIVE COMMUNICATIVE INTERACTION IN HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING IDEAS OF A HUMANISTIC EDUCATIONAL PARADIGM. The article considers approaches of organizing effective communicative interaction in higher education in the process of implementing ideas of a humanistic educational paradigm. The article examines professional positions of modern teachers of higher education in the light of practical implementation of ideas of the humanistic educational paradigm: teacher – consultant; teacher – moderator; teacher – tutor; teacher – facilitator; teacher – coach. The article concludes that the educational process at a university is implemented in the interaction of its subjects – teachers and students. The considered professional positions of a teacher of a modern university contribute both to the development of the student's subjective position and to educational interaction in general. Communicative interaction determines the quality of education at a university and is in relationship with individuals, goals, norms and values, the atmosphere at the university, and the means of teaching.

Key words: **humanistic educational paradigm, high school teacher, students, effective communicative interaction**

Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
А.С. Канюк*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор*
Г.С.-Х. Дудаев*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный*

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье рассмотрены подходы к организации эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы. В статье рассмотрены профессиональные позиции современных преподавателей высшей школы в свете практической реализации идей гуманистической образовательной парадигмы: преподаватель – консультант; преподаватель – модератор; преподаватель – тьютор; преподаватель – фасилитатор; преподаватель – коуч. В статье делаются выводы о том, что образовательный процесс вуза реализуется во взаимодействии его субъектов – преподавателей и студентов. Рассмотренные профессиональные позиции преподавателя современного вуза способствуют как развитию субъектной позиции студента, так и образовательному взаимодействию в целом.

Ключевые слова: **гуманистическая образовательная парадигма, преподаватель высшей школы, студенты, эффективное коммуникативное взаимодействие**

Педагогический процесс представляет собой сложную систему взаимодействия между преподавателем и студентами, которая направлена на достижение определенных целей. В контексте гуманистической образовательной парадигмы обучение в вузе должно быть направлено, прежде всего, на развитие личностных качеств будущего специалиста независимо от направления подготовки. Однако практические механизмы эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы всё ещё не изучены и не систематизированы.

В этой связи цель данной статьи – освещение наиболее эффективных подходов к организации эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

- исследовать сущность гуманистической образовательной парадигмы и её основные положения;
- рассмотреть систему знаний и практических умений современного преподавателя высшей школы в контексте практической реализации идей гуманистической образовательной парадигмы;
- разработать рекомендации для преподавателей по оптимизации взаимодействия со студентами.

При подготовке статьи авторами были использованы такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта и изучение трудов педагогов-исследователей и практиков.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в обогащении методологии и технологии профессионального образования в вопросах организации эффективного взаимодействия преподаватели высшей школы со студентами.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении практических механизмов реализации положений гуманистической парадигмы во взаимодействии со студентами.

Как отмечается в «Педагогической энциклопедии», «гуманистическая парадигма образования – это модель образования, интегрирующая в себе основные достижения гуманистической педагогики, используемая для решения исследовательских и практических задач по переходу к личностно ориентированному типу образования» [1].

Согласно информации, представленной в «Педагогической энциклопедии» [1], ведущие положения гуманистической парадигмы включают следующие положения (табл. 1).

Таблица 1

Ведущие положения гуманистической образовательной парадигмы

№	Положения
1.	обоснование базовой методологической основы нового типа образования на основе антропоцентрических ценностей («Я» обучаемого и его максимальное всестороннее развитие – в центе образовательной системы)
2.	личностно-гуманный подход к обучаемым
3.	формирование содержания образования на основе личностно-смысловой направленности образовательного процесса
4.	использование личностно ориентированных педагогических технологий, обеспечивающих переход от управления образовательным процессом – к самоорганизации и самоуправлению обучаемых

Целевые ориентиры преподавания в области развития личности студентов (т. е. главной цели гуманистической образовательной парадигмы) включают:

1. Развитие критического мышления и аналитических навыков – студенты должны научиться анализировать сложные процессы в ходе реализации будущей профессиональной деятельности и принимать обоснованные решения на основе фактов и данных.
2. Развитие коммуникативных навыков.
3. Студенты должны научиться эффективно общаться и работать в команде, чтобы достигать общих целей.
4. Подготовка будущих специалистов к карьере – студенты должны получить практические навыки и знания, которые помогут им успешно работать в своей будущей профессии.
5. Развитие лидерских качеств – студенты должны научиться брать ответственность за свои действия и принимать решения, которые будут способствовать развитию организации и общества в целом.
6. Развитие этических принципов – студенты должны понимать важность этичности в профессиональной деятельности, которую они будут осуществлять, и научиться принимать решения, основанные на высоких моральных принципах [2].

Коммуникативное взаимодействие включает в себя динамическую смену этапов формирования передачи, приема, расширения и исследования информации в процессе взаимодействия по линиям «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – источник информации».

Рассмотрим более подробно место коммуникативного взаимодействия. Как отмечают многие исследователи [1–5 и др.], коммуникативное взаимодействие определяет качество образования в вузе и находится во взаимосвязи с индивидами, целями деятельности, нормами и ценностями, атмосферой в вузе, средствами обучения.

Система знаний и умений современного преподавателя в контексте практической реализации идей гуманистической образовательной парадигмы представлена в табл. 2.

Таблица 2

Система знаний и умений современного преподавателя в контексте практической реализации идей гуманистической образовательной парадигмы

№	Позиция преподавателя	Реализация позиции
1.	Педагог	преподаватель должен уметь создавать эффективные учебные ситуации, выбирать подходящие методы обучения, оценивать знания студентов и помогать им развиваться. Он также должен уметь мотивировать студентов на обучение и помогать им преодолевать трудности
2.	Психолог	преподаватель должен понимать основы психологии и уметь применять их в работе со студентами. Он должен уметь распознавать эмоциональное состояние студентов и помогать им управлять своими эмоциями. Он также должен уметь работать с конфликтами и помогать студентам находить компромиссы
3.	Психотерапевт	преподаватель должен уметь работать с трудностями, связанными с психическим здоровьем студентов. Он должен уметь распознавать признаки депрессии, тревоги и других психических расстройств и помогать студентам получить необходимую помощь. Таким образом, преподаватель играет множество ролей в работе со студентами, и его задача – помочь им не только получить знания, но и развиться как личностям

Тем самым эффективное взаимодействие по линии «преподаватель – студент» предполагает сформированную педагогическую направленность образовательного процесса, которая подразумевает:

– профессионализм,
– развитые дидактические способности;
– всесторонние, постоянно дополняемые знания по предмету;
– сформированная эффективная методика преподавания,
– сформированные на высоком уровне коммуникативные качества преподавателя.

Обозначим качества личности, которые противопоказаны преподавателю:

– тайное или явное желание унизить того или иного студента в различных учебных ситуациях,
– самовлюбленность,
– излишний консерватизм,
– заниженная самооценка, зажатость;
– повышенная эмоциональность,
– грубость,
– менторство,
– замедленная реакция,
– высокомерие,
– недоброжелательность,
– склонность к излишней возбудимости,
– личностные расстройства преподавателя, которые мешают реализации общения и др.

Итак, мы рассмотрели специфику коммуникативного взаимодействия преподавателя со студентами.

Отметим, что педагогическое взаимодействие проявляется в стиле управления, который реализует преподаватель. Как известно, выделяют 3 основных стиля управления: авторитарный, демократический, либеральный.

Для практической реализации гуманистической образовательной парадигмы в высшей школе необходимо, безусловно, придерживаться демократического стиля управления. Парадокс заключается в том, что многие преподаватели считают, что реализуют именно демократический стиль, однако на практике это бывает не совсем так.

Для того, чтобы понимать, в чём принципиальная разница в реализации данных стилей, рассмотрим в сравнении индивидуально-личностные характеристики преподавателей с авторитарным и демократическим стилями деятельности (табл. 4) [2].

Таблица 4

Индивидуально-личностные характеристики преподавателей с авторитарным и демократическим стилями деятельности

Преподаватель с демократическим стилем	Преподаватель с авторитарным стилем
– ощущение ценности собственной личности; – открытость и доброжелательность во взаимодействии со студентами; – готовность меняться и развиваться в соответствии с изменяющимися условиями; – уверенность в своей способности вызывать в других симпатию и уважение; – низкая внутренняя конфликтность; – отсутствие склонности к самобичеванию	– закрытость; – способность эффективно управлять своими эмоциями; – веренность в себе, в собственной правоте и непогрешимости; – чрезмерная требовательность к себе и к окружающим; – желание придерживаться сформированного стиля поведения с окружающими; – определённая степень недоверия к коллегам, к студентам; – высокая конфликтность

Таким образом, преподаватели с демократическим стилем:

– более уверены в себе;
– открыты миру;
– в целом гармоничны;
– спокойны.

При наличии авторитарных склонностей преподаватели отличаются следующими личностными свойствами: более уверены в себе и в собственной правоте (причём это уверенность, переходящая в самоуверенность). Нередко это вызывает некоторое раздражение со стороны студентов.

В целом оптимизации взаимодействия со студентами способствует практическая реализация следующих рекомендаций:

Ориентация стиля взаимодействия преподавателя на партнерские отношения с каждым студентом. По возможности, необходимо обращаться к каждому студенту по имени, чтобы он чувствовал свое присутствие и значимость.

Внедрение методов индивидуализированного обучения: вовлечение всех студентов в группе посредством использования активных стратегий обучения, таких как групповая работа, обсуждения и проблемное обучение. Использование различных методов обучения, чтобы дать возможность студентам, независимо от их базовой подготовки, личностных особенностей, проявить себя с самых выигрышных позиций. Создание особых условий для слабых студентов, предоставляя им возможность участия в проектах и научных исследованиях, которые могут помочь им выявить собственные интересы и потребности. При этом необходимо предоставить всем студентам возможность выбрать метод обучения, наиболее соответствующий их индивидуальным потребностям и способностям.

Предоставление индивидуальной поддержки: предложение дополнительной помощи студентам, которые в ней нуждаются, в рабочее время, по электронной почте или через онлайн-ресурсы. Выявление студентов, которые могут испытывать трудности, и предоставление им дополнительных ресурсов и поддержки, создание дружественной атмосферы на занятиях, так как когда студенты чувствуют себя психологически комфортно, то они, как правило, проявляют больший интерес к учебе. Необходимо периодически проводить опросы со студентами, чтобы узнать, в чем они нуждаются, что им нравится и не нравится в образовательном процессе, какие формы работы предпочтительны и вызывают интерес.

Регулярная оценка успеваемости студентов: использовать различные способы оценивания для понимания студентами материала на протяжении всего курса. Предоставлять обратную связь, чтобы помочь им улучшить свое обучение и устранить любые неправильные представления.

Создание благоприятной учебной среды: поощрять студентов к участию в дискуссиях, беседах, различных интерактивных способах взаимодействия и обеспечивать безопасную и уважительную, максимально комфортную среду для дискуссий и дебатов; установить взаимопонимание со студентами, проявляя интерес к их учебе и психологическому благополучию [3].

Принимая эти рекомендации, преподаватель высшей школы может оптимизировать свою работу со студентами, создавать тем самым условия для реализации идей гуманистической парадигмы и благоприятную учебную среду, в которой все студенты смогут реализовать свой потенциал.

Тем самым преподаватель высшей школы должен быть достойным связующим звеном между поколениями [4]; обладать навыками взаимодействия не только со студентами, но и с информационными технологиями, которые это взаимодействие могут максимально обогатить [5].

В целом важно помнить, что каждый студент уникален и имеет свои особенности и потребности, и преподаватель вуза должен сделать все возможное, чтобы обеспечить каждому студенту качественное обучение.

Таблица 5

Профессиональные позиции современных преподавателей высшей школы
в свете практической реализации идей гуманистической образовательной парадигмы

№	Позиция	Её сущность и проявление
1.	**Преподаватель – консультант**	Работа преподавателя со студентами носит консультативный характер и сосредоточена на решении конкретных проблем. Ведущая цель преподавателя в такой позиции – научить студентов эффективным способам обучения, а также взаимодействие с преподавателями и со студентами учебной группы
2.	**Преподаватель – модератор**	Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей студента и его способностей, на выявление личностного потенциала и нереализованных возможностей
3.	**Преподаватель – тьютор**	Деятельность преподавателя-тьютора направлена на организацию познавательного процесса студентов на основе анализа различных источников информации, вовлечения студентов в различные формы учебной, научно-исследовательской и внеучебной работы с применением разнообразных и, прежде всего, информационных, технологий, а также на работу с субъектным опытом студентов
4.	**Преподаватель – фасилитатор**	Оказание педагогической поддержки студентов при сохранении их личностной уникальности и целостности
5.	**Преподаватель – коуч**	Способствует у студентов формированию основ профессиональной компетентности. Нацеленность студентов на получение наивысших результатов в образовательной деятельности, оказание помощи в выстраивании образовательной траектории, в подготовке к выступлениям в ходе учебных занятий, выступлений с докладами на научных конференциях и др.

Исходя из характера взаимодействия преподавателя и студентов, в контексте практической реализации идей гуманистической образовательной парадигмы можно выделить следующие профессиональные позиции современных преподавателей высшей школы (Бурка А.Ф., Ермолаева Е.В., Димухаметов Р.С., Радионова Н.Ф., Кедярова Е.А., Уварова М.Ю. и др. [6–12]) (табл. 5).

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что образовательный процесс вуза реализуется во взаимодействии его субъектов – преподавателей и студентов. Рассмотренные профессиональные позиции преподавателя современного вуза способствуют как развитию субъектной позиции студента, так и образовательному взаимодействию в целом.

Библиографический список

1. *Педагогическая энциклопедия. Гуманистическая парадигма образования.* Available at: https://didacts.ru/termin/gumanisticheskaja-paradigma-obrazovanija.html
2. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы*: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2011.
3. *Приемы и формы педагогического общения*. Available at: https://cyberpedia.su/15xe415.html
4. Ярычев Н.У. *Диалог поколений в культурно-цивилизационной системе современной России*. Кисловодск, 2015.
5. Самбиева Л.И., Ярычев Н.У. Совершенствование ИКТ-компетентности учителя с использованием технологии бенчмаркинга. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 11-6: 12–44.
6. *Позиции преподавателя в процессе взаимодействия со студентами.* Available at: https://helpiks.org/9-32033.html
7. Димухаметов Р.С. *Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов*. Диссертация … доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2006.
8. Радионова Н.Ф. Развивающее и развивающееся взаимодействие субъектов образовательного процесса: истоки становления концепции, ее сущность и развитие. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2021; № 202: 15–27.
9. Батракова И.С., Извозчиков В.А., Тумалева Е.А., Радионова Н.Ф. и др. *Особенности взаимодействия преподавателей и студентов в многоуровневом высшем педагогическом образовании*: коллективная монография. Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2001.
10. Ермолаева Е.В. Стили взаимоотношений в системе «Преподаватель – студент». Available at: https://infourok.ru/doklad-na-temu-stili-vzaimootnosheniy-v-sisteme-prepodavatel-student-3617439.html
11. Уварова М.Ю., Кедярова Е.А. *Методика преподавания психологии в учреждениях образования:* учебное пособие. Иркутск, 2012.
12. Бурка А.Ф. *Новая роль педагога в условиях реализации ФГО*. Available at: https://infourok.ru/novaya-rol-pedagoga-v-usloviyah-realizacii-fgos-6052811.html

References

1. *Pedagogicheskaya `enciklopediya. Gumanisticheskaya paradigma obrazovaniya*. Available at: https://didacts.ru/termin/gumanisticheskaja-paradigma-obrazovanija.html
2. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 2011.
3. *Priemy i formy pedagogicheskogo obscheniya*. Available at: https://cyberpedia.su/15xe415.html
4. Yarychev N.U. *Dialog pokolenij v kul'turno-civilizacionnoj sisteme sovremennoj Rossii*. Kislovodsk, 2015.
5. Sambieva L.I., Yarychev N.U. Sovershenstvovanie IKT-kompetentnosti uchitelya s ispol'zovaniem tehnologii benchmarkinga. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 11-6: 12-44.
6. *Pozicii prepodavatelya v processe vzaimodejstviya so studentami.* Available at: https://helpiks.org/9-32033.html
7. Dimuhametov R.S. *Fasilitaciya v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2006.
8. Radionova N.F. Razvivayuschee i razvivayuscheesya vzaimodejstvie sub`ektov obrazovatel'nogo processa: istoki stanovleniya koncepcii, ee suschnost' i razvitie. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2021; № 202: 15-27.
9. Batrakova I.S., Izvozchikov V.A., Tumaleva E.A., Radionova N.F. i dr. *Osobennosti vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov v mnogourovnevom vysshem pedagogicheskom obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «SOYuZ», 2001.
10. Ermolaeva E.V. Stili vzaimootnoshenij v sisteme "Prepodavatel' – student". Available at: https://infourok.ru/doklad-na-temu-stili-vzaimootnosheniy-v-sisteme-prepodavatel-student-3617439.html
11. Uvarova M.Yu., Kedyarova E.A. *Metodika prepodavaniya psihologii v uchrezhdeniyah obrazovaniya:* uchebnoe posobie. Irkutsk, 2012.
12. Burka A.F. *Novaya rol' pedagoga v usloviyah realizacii FGO*. Available at: https://infourok.ru/novaya-rol-pedagoga-v-usloviyah-realizacii-fgos-6052811.html

Статья поступила в редакцию 05.06.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-334-336

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Educational Activity, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

Strelkovskikh A.A., *postgraduate, Non-State Educational Private Institution of Higher Education "Moscow University of Finance and Industry 'Synergy'" (Moscow, Russia), E-mail: strelkin131997@gmail.com*

Bazaeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF TUTORING ACTIVITIES OF A TEACHER IN CONDITIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article deals with the role of a teacher as a tutor for college students. The subject of special consideration is the methodological principles, on the basis of which practices of interaction with tutors are formed, leading to sustainable motivation for learning and improving academic performance in general. The authors describe various methods and techniques, reveals the constituent stages in the structure and reflection of educational events. The authors make a general conclusion that a lot in the educational process

depends on the formed ability of the teacher-tutor to establish relationships and influence students. A competent tutor can actively influence the learning outcomes, effectively organizing the educational activities of students. Thus, the totality of the efforts of tutors, trainees, teachers will determine the quality of professional training. This is especially true in open source software, since students of secondary vocational education are yesterday's students of the 9th grade, in fact, older teenagers who need help in organizing their educational activities.

Key words: **tutor, student, goal setting, individual educational route, GEF, tutor support**

Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

А.А. Стрелковских*, аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: strelkin131997@gmail.com*

Ф.У. Базаева, *д-р пед. наук, проф., ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СПО

В статье рассматривается вопрос реализации тьюторской деятельности в условиях СПО. Предметом специального рассмотрения являются методические принципы, на основании которых формируются практики взаимодействия с тьюторами (студентами колледжа), ведущие к устойчивой мотивации обучения и повышению успеваемости в целом. Авторами описаны различные методы и приемы, раскрываются составляющие этапы в структуре и рефлексии образовательных событий. Реализация тьюторской деятельности рассматривается на примере предмета «Физическая культура». Авторы статьи делают общий вывод о том, что от сформированного умения преподавателя-тьютора устанавливать отношения и оказывать влияние на обучающихся зависит очень многое в образовательном процессе. Грамотный тьютор может активно влиять на результаты обучения, эффективно организовывая учебную деятельность обучаемых. Тем самым совокупность усилий тьюторов, обучаемых, преподавателей будет определять качество профессиональной подготовки. Особенно это актуально в СПО, так как студенты СПО – вчерашние учащиеся 9-х классов, – по сути, старшие подростки, которые нуждаются в помощи в организации их учебной деятельности.

Ключевые слова: **тьютор, тьюторант, целеполагание, индивидуальный образовательный маршрут, ФГОС СПО, тьюторское сопровождение**

Тьюторство – особая преподавательская позиция. Это позиция, отражающая ключевые принципы гуманистической педагогики, которая признает человека наивысшей ценностью, утверждает достоинство личности. Это переход от «формирования» личности к развитию личности через раскрытие потенциала неповторимой индивидуальности, способностей и дарований каждого.

В центре образовательного процесса – обучающийся. Образовательная среда должна быть устроена так, что в контексте высоких требований к академическому и компетентностному развитию нужно давать студенту пространство для движения в своем темпе к собственным целям. Это особенно важно в условиях СПО, когда студенты – бывшие ученики – нередко сам ещё являются подростками, и в этот ответственный период их жизни крайне важно помочь им предопределить своё дальнейшее профессионально-личностное развитие, наметить образовательную траекторию и не упустить личность обучаемого, даже если в процессе обучения наметятся определённые трудности.

Ввиду вышеизложенного цель данной статьи – освещение наиболее эффективных подходов к реализации тьюторской деятельности преподавателя в условиях СПО (на примере преподавания физической культуры).

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– определить возможности реализации деятельности преподавателя – тьютора в условиях СПО;

– выявить специфику организации тьюторской деятельности на примере преподавания физической культуры.

При подготовке статьи авторами были использованы методы исследования, рефлексия педагогического опыта в процессе организации тьюторской деятельности, анализ трудов педагогов-исследователей и практиков, затрагивающих соответствующую тематику.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в изучении возможности реализации деятельности преподавателя-тьютора в условиях СПО.

Практическая значимость состоит в демонстрации возможностей преподавателей-тьюторов в оптимизации образовательного процесса в СПО.

Педагогика тьюторства – это умение увидеть другого человека, проявить заинтересованность в нем и посмотреть на его приоритеты, потребности, цели и мечты его собственными глазами, поддержать в их реализации, раскрывая внутренние ресурсы и обращая внимание на внешние.

При этом речь идет не о каждом преподавателе, а, прежде всего, о преподавателе-тьюторе и преподавателе с тьюторской компетенцией. Для понимания определимся с понятиями «тьютор» и «тьюторская компетентность»: тьютор – это особый преподаватель, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы; в свою очередь, тьюторская компетентность – это компетентность современного учителя, позволяющая ему сопровождать индивидуальные учебные программы [1- 5].

Рассмотрим, как может реализоваться тьюторская функция современного преподавателя в условиях СПО на примере преподавания физической культуры. Ведущим видом деятельности на уроках физической культуры для студентов колледжа является командно-соревновательная составляющая, поэтому следует искать возможности повышения их активности в этом процессе, что будет способствовать не только улучшению качества общеобразовательной подготовки обучающихся, но и формированию активной личности в целом.

Формирование мотивации для занятий физической культурой и развития коммуникативных навыков в командных видах занятий в юношеском возрасте без помощи тьютора затруднительно, особенно для студента, не имеющего четкой постановки цели обучения в образовательной организации в целом. В этой связи сформировано содержание обновленных федеральных государственных образовательных стандартов. В настоящее время, в период очередной доработки ФГОС СОО и их наполнения предметным содержанием, дискуссия о методике преподавания и о тьюторском сопровождении приобретает практическую актуальность. Рассмотрению современного состояния профессионального тьюторства посвящена статья.

Стимулом в психологии называют внешнее побуждение человека к активной деятельности. Поэтому стимулирование – это процесс деятельности учителя как тьютора. Роль преподавателя как тьютора заключается еще в одном важном моменте. Он касается мотивации студентов заниматься физической культурой, а не отдыхать во время учебного дня между парами. Чтобы повысить мотивацию студентов, необходимо использовать все методы организации и осуществления учебной деятельности: наглядные, словесные и практические, репродуктивные и поисковые, методы самостоятельной учебной работы и под руководством учителя.

Важно учесть, что тьютор не может говорить студенту четкие варианты решения той или иной проблемы, его задача – помочь обучающемуся научиться самому, то есть рассказать, что такое рефлексия, что такое самоанализ, что можно ставить выше того или иного в разных контекстах образовательного процесса. Также, имея в виду занятия, связанные с командным взаимодействием, нужно включать игры с возможностью рефлексии прямо во время процесса.

Например, при игре в баскетбол игроки одной команды оценивают друг друга на предмет игровых действий и в перерыве обсуждают внутри игрового коллектива, на какие аспекты игры каждому следует обратить внимание.

Так, на занятиях физической культурой имеет смысл раскрывать способности студента, влияющие на его общую эрудицию и мотивацию учебы вне спортивного зала. К таким практикам можно подходить с разных сторон, то есть учитывать характер студента и его внутреннее состояние с предлагаемой на уроках программой.

В тьюторской позиции проявляется профессиональная и личностная осознанность тьютора: его способность быть в моменте, выстроить партнерский диалог, не привносить собственную повестку во взаимодействие с ребенком, верить в его потенциал. Тьютор признает право на выбор и необходимость на разное учебное содержание, для каждого ученика – свое.

Таким образом, возможно использовать словесной метод объяснения действий в игровой деятельности на занятия каждому студенту или группе учеников, схожих по своим способностям в области физического развития, для того, чтобы после занятия можно было прорефлексировать свои успехи или неудачи, то есть сравнить полученный результат с поставленной задачей.

Тьюторство позволяет на ценностном и практическом уровне воплотить принципы гуманистической педагогики и персонифицированного обучения – создать вариативные условия для каждого ученика.

Следует отметить, что как только преподаватель-тьютор начинает сам решать проблемы заказчика (обучаемого, тьюторанта), предлагая ему конкретный стиль поведения, давая советы, передавая опыт решения проблемы или составляя план действий, он демонстрирует переход из тьюторской позиции в профессиональную позицию «преподаватель». Н.В. Рыбалкина отмечает, что «тьютор не тот, кто заменит усилия по собственному поиску подопечного, но тот, кто наравне с ним совершает усилия по поиску способа передачи культурного содержания тому, кто ищет его (содержание) как опору в овладении собой» [3].

Тьютор – это действующий преподаватель, который обладает определенным набором знаний и навыков, позволяющих создать условия для формирования, поддержания и развития индивидуального образовательного маршрута студента.

Представляется очевидным, что основной целью тьютора является персональное сопровождение обучающегося в процессе образовательной деятельности, создание условий для раскрытия его внутреннего потенциала и мотивации, а также в поддержании положительной динамики академических результатов, освоении образовательной программы.

Обладающий тьюторской компетентностью преподаватель хорошо знает не только свой предмет, но и каждого своего ученика, что позволяет ему выстраивать разнообразные модели занятий и подбирать наиболее эффективную тактику преподавания, исходя из образовательных потребностей студентов колледжа в предметной области «Физическая культура».

Ключевые ценности, которые призвана транслировать сама образовательная система, отражены в компетентостной модели тьюторства:

1. Договор, ценность договора. Тьюторы, как и тьюторанты, могут выбирать друг друга путем договора с коллегами (одноклассниками). Все спорные вопросы решаются только путем переговоров и диалога.

2. Справедливость. Тьютор – медиатор, который не должен занимать позицию одной из сторон. Его вопросы и суждения должны быть безоценочны относительно всех субъектов образовательных отношений (учитель – ученик – родитель). Учитель в позиции тьютора использует инструменты формирующего оценивания, заключающиеся в поддержке студента, позволяющие ему двигаться вперед и развиваться.

3. Самостоятельность. Персонализация заключается в том, что при определении индивидуального образовательного маршрута субъектом этого процесса является сам ребенок. Он сам задает сроки, объем и формы выполнения тех или иных задач, проводит самодиагностику своего компетентностного профиля.

4. Дисциплина. Свобода неотделима от ответственности. При стабильности и положительном характере академических результатов обучающегося учитель снижает степень регламентации индивидуального графика студента. Обучающийся, в свою очередь, самостоятельно определяет способы и формы самообучения. Справедливо и обратное: недопустимы опоздания на урок или пропуск дополнительных занятий, выделенных для сдачи академической задолженности, так как это является неуважением как к одноклассникам, так и учителю. В этом случае такт образовательного маршрута в основном предписывается студенту учителем.

5. Постоянное развитие и совершенствование. Задача тьютора в диалоге с ребенком и его родителями – определять и отражать точки роста студента, давать рекомендации, позволяющие работать с проблемами и видеть перспективы личностного роста. Педагогика тьюторства – это искусство вопрошания, умение побуждать к рефлексии и формированию авторской позиции.

Главная задача преподавателя-тьютора – завлечь обучаемого в индивидуальную и совместную деятельность, воспитывать уважение к любому знанию. Двигательная активность напрямую влияет на способность студента к обучению.

Как отмечают Л.П. Орехова [4], А.М. Долгоруков [5] и многие другие авторы, в отличие от традиционной деятельности педагога высшей школы работа тьютора-преподавателя в большей мере связана с целенаправленным развитием познавательной самостоятельности обучающихся.

В заключение отметим, что только грамотный выбор методов и приемов, их обоснованное сочетание, учет методических особенностей использования смогут способствовать формированию учебной мотивации студентов, а также повысить их рейтинг в стенах образовательного учреждения.

Вслед за исследователем Л.П. Ореховой [4] отметим, что от сформированного умения преподавателя-тьютора устанавливать отношения и оказывать влияние на обучающихся зависит очень многое в образовательном процессе. Грамотный тьютор может активно влиять на результаты обучения, правильно организовывая учебную деятельность обучаемых. Тем самым совокупность усилий тьюторов, обучаемых, преподавателей будет определять качество профессиональной подготовки. При этом мы считаем, что особенно это актуально в СПО. так как студенты СПО – вчерашние учащиеся 9-х классов, по сути, старшие подростки, которые нуждаются в грамотной организации их учебной деятельности.

Однако для использования всего потенциала тьюторской деятельности необходимо более эффективно осуществлять профессиональную подготовку современных будущих преподавателей, включая в содержание профессиональной подготовки разделы, касающиеся специфики тьюторской деятельности и возможности её организации в современных условиях [6–8]. Также можно активнее внедрять в образовательный процесс вузов элективные курсы, касающиеся подготовки будущих преподавателей к тьюторской деятельности. Отдельное внимание должно уделяться информационной компетентности и компьютерной грамотности будущего тьютора [8], так как качество и эффективность образовательного процесса в современных вузах зависят именно от цифровых технологий.

Библиографический Список

1. Ковалева Т.М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении. *Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора*: материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика». Москва: АПКиППРО, 2009: 5–11.
2. Ковалева Т. Не учитель, не психолог, не классный руководитель: тьюторство как одно из направлений преодоления формальной педагогики. *Первое сентября*. 2004; № 66.
3. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Теория и практика тьюторской деятельности в России. *Известия Саратовского университета*. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2012; Т. 2, Выпуск 2.
4. Орехова Л.П. Развитие тьюторства в образовательной среде. *Труды Академии управления МВД России*. 2013; № 2 (26): 58–61
5. Долгоруков А.М. *Практическое руководство для тьютора системы открытого образования на основе дистанционных технологий*. Москва, 2002.
6. Данилушкин А.Ю., Кашицин А.М., Сорокопуд Ю.В., Редькина Л.И. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 141–143.
7. Добровенскис Д.В., Соловьева Н.В., Сорокопуд Ю.В. Современные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 122–124.
8. Самбиева Л.И., Ярычев Н.У. Совершенствование ИКТ-компетентности учителя с использованием технологии бенчмаркинга. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 11-6: 1240–1244.
9. Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. *Педагогика*: учебное пособие для студентов СПО. Москва, 2022.

References

1. Kovaleva T.M. O deyatel'nosti t'yutora v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Organizaciya t'yutorskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii: soderzhanie, normirovanie i standartizaciya deyatel'nosti t'yutora*: materialy Vserossijskogo nauchno-metodicheskogo seminara «Standarty deyatel'nosti t'yutora: teoriya i praktika». Moskva: APKiPPRO, 2009: 5-11.
2. Kovaleva T. Ne uchitel', ne psiholog, ne klassnyj rukovoditel': t'yutorstvo kak odno iz napravlenij preodoleniya formal'noj pedagogiki. *Pervoe sentyabrya*. 2004; № 66.
3. Aleksandrova E.A., Andreeva E.A. Teoriya i praktika t'yutorskoj deyatel'nosti v Rossii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2012; T. 2, Vypusk 2.
4. Orehova L.P. Razvitie t'yutorstva v obrazovatel'noj srede. *Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii*. 2013; № 2 (26): 58-61
5. Dolgorukov A.M. *Prakticheskoe rukovodstvo dlya t'yutora sistemy otkrytogo obrazovaniya na osnove distancionnyh tehnologij*. Moskva, 2002.
6. Danilushkin A.Yu., Kashicin A.M., Sorokopud Yu.V., Red'kina L.I. Formirovanie gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti studentov – buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 141-143.
7. 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.
8. Sambieva L.I., Yarychev N.U. Sovershenstvovanie IKT-kompetentnosti uchitelya s ispol'zovaniem tehnologii benchmarkinga. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 11-6: 1240-1244.
9. Uvarova N.N., Sorokopud Yu.V. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov SPO. Moskva, 2022.

Статья поступила в редакцию 05.06.23

УДК 37.014.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-337-339

***Serebryakova N.V.**, postgraduate, Institution of Additional Education (Mytishchi Russia), E-mail: Na_s@list.ru*

N.K. KRUPSKAYA ON THE PROBLEM OF ACADEMIC FAILURE OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF EDUCATION. The article examines the most significant ideas for modern pedagogy and educational practice of humanization of school education by the famous theorist of pedagogy and organizer of the Soviet school Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. Views of N.K. Krupskaya on the solution of one of the urgent problems of school education, i.e. failure of schoolchildren, to the development of the theoretical foundations of which the teacher treated with special attention, are analyzed. The importance of approaches to overcoming school failure, proposed by N.K. Krupskaya, on the basis of continuity with the progressive search for a solution to this problem, carried out by well-known scientists of the early twentieth century, is emphasized.

Key words: **N.K. Krupskaya, academic failure of schoolchildren, training, upbringing, public education**

***Н.В. Серебрякова**, соискатель, педагог доп. образования, г. Мытищи, E-mail: Na_s@list.ru*

КРУПСКАЯ Н.К. О ПРОБЛЕМЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются наиболее значимые для современной педагогики и учебно-воспитательной практики идеи гуманизации школьного образования известного теоретика педагогики и организатора советской школы Надежды Константиновны Крупской (14 (26). 2. 1869). Анализируются взгляды Н.К. Крупской на решение одной из актуальных проблем школьного обучения – неуспеваемости школьников, в разработке теоретических основ которой педагог принимала активное участие и как теоретик педагогики, и как организатор системы народного образования первых десятилетий советского периода. В статье акцентируется внимание на преемственности подходов к преодолению школьной неуспеваемости, предлагавшихся Н.К. Крупской, с прогрессивными поисками решения данной проблемы, осуществлявшимися известными учеными начала XX века. На основе анализа работ Н.К. Крупской подчеркивается перспективное значение взглядов ученого на решение вопросов преодоления неуспеваемости, связанных с индивидуализацией и дифференциацией обучения школьников.

Ключевые слова: **Н.К. Крупская, неуспеваемость школьников, обучение, воспитание, народное образование**

Изменения, происходящие в последние годы в российском обществе, сопровождаются осмыслением представлений о перспективах развития современной системы школьного образования, которая сегодня стоит перед необходимостью адаптации к новым социокультурным реалиям. Исходя из этого, возрастает потребность поиска эффективных путей выстраивания новой образовательной парадигмы, которые позволяют более результативно организовать учебную и воспитательную деятельность.

Это, в свою очередь, связано с повышением требований к качеству знаний и сопряженной с этими вопросами проблемой школьной неуспеваемости, что актуализирует ее рассмотрение в опоре на историко-педагогическую рефлексию прошлого опыта, заключенного в поисках известными учеными эффективных путей с выраженной гуманистической составляющей решения одной из ключевых проблем педагогики и школьной практики. В этом смысле актуальным представляется рассмотрение проблемы школьной неуспеваемости известным теоретиком педагогики и организатором советской системы образования Н.К. Крупской. Цель работы: показать специфику гуманистической направленности идей Н.К. Крупской по проблеме школьной неуспеваемости в единстве с эффективными поисками ее решения, осуществлявшимися в первые десятилетия до- и послеоктябрьского периодов. Основными задачами исследования являются следующие: изучение гуманистической составляющей научно-теоретического потенциала трудов Н.К. Крупской по проблеме преодоления неуспеваемости школьников и определение их перспективного влияния на дальнейшие поиски путей решения данной проблемы.

Научная новизна работы заключается в обобщении и более глубоком осмыслении педагогических взглядов Н.К. Крупской на основе анализа и введения в научный оборот ранее неопубликованных материалов, включая архивные документы, способствующих расширению историографической базы исследований по проблеме школьной неуспеваемости в отечественной школе и педагогике. Теоретическая значимость исследования состоит в определении значения организационных и концептуальных решений проблемы школьной неуспеваемости, предлагавшихся Н.К. Крупской в 1920–1930-е годы, на дальнейшие перспективные поиски путей решения проблемы в более поздние периоды развития педагогической науки и школьной практики. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в организации деятельности общеобразовательных учебных заведений с целью осуществления мероприятий по профилактике и преодолению неуспеваемости.

Одним из приоритетных направлений многогранной деятельности Н.К. Крупской являлись вопросы школьного образования, рассмотрение которых связывалось с поиском таких форм и методов организации учебной и воспитательной работы в школе, которые будут побуждать учащихся к самостоятельности и активности в школьной жизни, и тем самым способствовать преодолению трудностей в учении. Характерным для научно-теоретической и педагогической деятельности Н.К. Крупской было использование передовых для своего времени достижений экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики, которые способствовали более глубокому осмыслению причин неуспеваемости школьников и, таким образом, открывали новые возможности борьбы с этим явлением. Н.К. Крупская как теоретик педагогики активно включалась в дискуссии, посвященные проблемам теории обучения, содержанию образования и методов обучения, которые актуализировались еще в начале XX века в России, находя отражение в трудах видных российских ученых, отстаивавших гуманистические принципы школьного обучения. При этом Н.К. Крупская обращала внимание на развитие познавательной активности и творческих способностей в процессе обучения школьников как важном условии преодоления школьной неуспеваемости, что созвучно современным реалиям школьной образовательной практики.

Характерным для научно-теоретической и педагогической деятельности Н.К. Крупской было использование передовых для своего времени достижений экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики, которые способствовали более глубокому осмыслению причин неуспеваемости школьников и, таким образом, открывали новые возможности борьбы с этим явлением. Н.К. Крупская как теоретик педагогики активно включалась в дискуссии, посвященные проблемам теории обучения, содержания образования и методов обучения, которые актуализировались еще в начале XX века в России, найдя отражение в трудах видных российских ученых. Н.К. Крупская придавала особое значение сохранению преемственности и критическому переосмыслению педагогических идей известных ученых конца XIX – начала XX века: К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина, В.П. Вахтерова и других. В своей известной работе «Народное образование и демократия» Крупская подчеркивала исключительную важность освоения педагогического наследия прошлого и наработок современников – известных ученых, педагогов и психологов [1].

Особо плодотворным в решении проблемы неуспеваемости школьников явилось сотрудничество Н.К. Крупской с П.П. Блонским, творчество которого пронизано идеями построения образовательного процесса в школе на гуманистических началах [2, с. 251]. Отстаивая идею необходимости психологизации процесса обучения и воспитания, П.П. Блонский считал, что организация обучения должна строиться на обязательном знании педагогом психологических особенностей развития ребенка, его потребностей и интересов. Будучи сторонником генетического подхода к определению причин трудностей в обучении ребенка, П.П. Блонский утверждал, что во врожденности нужно искать ядро человеческой личности [2, с. 251]. В то же время он подчеркивал, что наиболее полно индивидуальные особенности школьника раскрываются только под влиянием социальных факторов [2, с. 251]. Данная позиция была созвучна трактовке Н.К. Крупской гуманистических аспектов общепедагогических вопросов школьного образования, которые проецировались на проблему преодоления неуспеваемости школьников.

Н.К. Крупская так же, как и П.П. Блонский, придерживалась мнения о необходимости внутреннего стимулирования активности учащихся как фактора, побуждающего школьника к инициативе, самостоятельности, осознанию цели и увлеченностью ею.

В первые послеоктябрьские десятилетия проблема неуспеваемости школьников особенно актуализировалась в связи со строительством новой социалистической, школы, сопровождавшимся трудностями и противоречиями идеологического и социокультурного характера. В те годы российская педагогика переживала подъём, связанный с началом нового этапа её развития – становлением советской педагогики. Распространение всеобщего образования, увеличение количества школ и других образовательных учреждений, активный процесс ликвидации безграмотности обнажили ряд психолого-педагогических проблем, требовавших внимания, одной из которых была проблема школьной неуспеваемости. Решая её, многие исследователи опирались на подходы своих предше-

ственников – педагогов рубежа XIX–XX веков. В этот период развернулась дискуссия по поводу причин школьной неуспеваемости.

Н.К. Крупская отводила поиску путей преодоления школьной неуспеваемости особое место, считая процесс ликвидации серьезного отставания детей в учебе более важным, чем работу с одарёнными и способными детьми. В 1928 году в одной из статей она писала по этому поводу: «Пусть лучше не сразу нам удастся осуществить меры в пользу особо преуспевающих, но пусть ни в каком случае отсталые не останутся без особых забот школы» [3, с. 334]. Только та школа, по мнению педагога, будет успешной и достойной звания советской, в которой не будет неуспевающих детей, в которой каждый ребёнок получит свою долю внимания и заботы [3, с. 334].

Н.К. Крупская подчеркивала важность выявления социальных и социально-педагогических причин неуспеваемости, которые, по ее мнению, часто кроются в семье, когда не все родители хотят и могут оказывать своим детям должное внимание. Учитель в данном случае, как она считала, должен брать на себя функции родителей, частично их заменять, компенсируя негативное влияние социума на ребёнка. Важную роль при этом она отводила коллективу, который не должен спокойно наблюдать за тем, как кто-то из его членов испытывает трудности, который обязан помогать однокласснику в учебе. Ребёнок в этом случае, чувствуя себя частью великого целого, способен изменить свое отношение к учёбе и, как следствие, повысить успеваемость.

В целом, считала Н.К. Крупская, вина за неуспеваемость учащихся лежит в первую очередь на учителе. В статье «На некоторые злободневные темы» (1928) она отмечала, что «чем больше у учителя второгодников, тем, значит, хуже учитель, тем он беспомощнее» [4, с. 341]. Такова была принципиальная, по сути гуманистическая, позиция Н.К. Крупской, для которой ребёнок являлся субъектом, неспособным на сознательные действия по разрушению собственной жизни, и если такое происходило, то вина ложилась на взрослых. Учитель же, по мысли педагога, как более образованный и компетентный в вопросах обучения и воспитания, чем родитель, должен был учить так, чтобы детям было интересно, чтобы ни о каком второгодничестве не шло речи: «…Давать детям такие задания, которые их интересуют, которые им по силам, на которых ребята растут» [4, с. 341].

Учитель в концепции Н.К. Крупской – главное лицо: «От степени умения учителя наладить занятия зависит успеваемость ребят, зависит классная атмосфера» [4, с. 340]. При этом, как отмечала Н.К. Крупская, нет таких проблем, с которыми учитель не мог бы справиться, если он захочет, если он будет действительно гуманно настроен и нацелен на позитивное восприятие каждого ребёнка. Учитель, анализируя причины неуспеваемости, должен понять не то, почему ребёнок отстаёт, а то, что он не так сделал, упустил. Это может быть, к примеру, неоптимальный для учащихся темп работы – слишком быстрый или слишком медленный, или перескакивание через трудности, то есть движение дальше, когда ещё не все ученики усвоили материал [4, с. 341].

Н.К. Крупская понимала, что для учителя одна из основных задач – налаживание коллективной работы, так как ребята в классе имеют разные индивидуальные особенности, а учитель должен обучать их всех вместе, причём так, чтобы все успевали. Залог успеха такой деятельности Н.К. Крупская видела в личности учителя: «Конечно, учитель тогда только может достичь дружной коллективной работы класса, если он любит и знает свой предмет» [4, с. 342]. Стимулом для учебной мотивации Н.К. Крупская считала также соперничество в учебе между школьниками, которое в условиях новой школы превращалось в социалистическое соревнование. Однако и здесь ведущая роль принадлежала учителю: он должен был организовать соцсоревнование.

Следует отметить, что вопросу о второгодничестве в первые годы строительства советской школы не уделялось достаточного внимания, мало он освещался и в периодической прессе, а также в научных работах по вопросам народного образования. Также недостаточно часто вопрос второгодничества поднимался и на учительских съездах и конференциях. Все это свидетельствовало о том, что данная проблема недооценивалась в связи с её сложностью и кропотливостью, что, к тому же, отягощалось дефицитом квалифицированных учительских кадров и необходимостью весомых материальных вложений в её решение.

Впервые вопросы второгодничества были подняты отделом Наркомпроса только в середине 1920-х годов для выявления точных сведений о количестве второгодников на территории России [5, с. 144]. При этом сроки введения всеобщего обучения соотносились с данными о количестве второгодников [6, с. 147]. Второгодничество как высшая степень неуспеваемости школьника и как тяжелое явление школьной жизни в те годы выступало препятствием для введения всеобщего и обязательного обучения, отрицательно влияя на психику детей, ухудшая отношение родителей к школе, и в целом дезорганизовывало и без того неустойчивую в то время школьную систему.

Одной из главных и наиболее общих причин второгодничества, как показывают исследования тех лет, явилась неприспособленность массовой школы к индивидуальным особенностям ученика. Программы и методы обучения в школах обычного типа были построены из расчёта на успешность массового, так называемого среднего ученика, поскольку он способен овладеть программным материалом в установленный срок. Между тем опыт каждого педагога и специальные педологические исследования, которые стали проводиться еще в начале XX века, свидетельствовали о том, что среди обычных детей были ребята с отклонениями как выше, так и ниже нормы. Из последних составлялся список второгодников, тормозивших школьную работу и страдавших от несоответствия их психических и физических возможностей предъявляемым учебным требованиям.

Н.К. Крупской было инициировано создание Центральной педологической лаборатории Московского отдела народного образования (МОНО), которая проводила диагностику причин школьной неуспеваемости [7, с. 10]. Было выявлено, что дети одного возраста, поступившие в школу в одно время и обучающиеся в одинаковых условиях, далеко не одинаковы по своей успешности. Помимо этого Центральной педологической лабораторией МОНО в 1925–1926 учебном году было проведено специальное обследование учащихся ряда московских школ с разной успеваемостью, в том числе и второгодников, Все ученики подверглись медицинскому (соматическому), психологическому и социально-бытовому обследованию, а также проверке знаний с помощью тестов [8, с. 126–130]. Комплексная диагностика показала, что школа, рассчитанная только на среднего ученика, не учитывала отклонения у учащихся от нормы и неизбежно обрекала определенный процент учащихся на второгодничество. В. Водарский, один из авторов журнала «Вопросы просвещения», писал по этому поводу: «Если мы видим в нашей школе значительный процент второгодников, то в этом вина не тех или иных педагогов или школ, а вина современной школьной системы. Очевидно, для того чтобы правильно организовать свою работу и ликвидировать явное и скрытое второгодничество, школа должна прежде всего так дифференцировать школьную нагрузку, чтобы каждый – и средний, и слабый, и сильный – ученик получал в каждый данный момент материал, соответствующий его возможностям. Отсюда вытекает конкретная задача для современной школы при постановке вопроса о ликвидации неуспеваемости – строить школьную программу и планировать её проработку не только для среднего ученика, но и вырабатывать специальные программы и планы для учеников с пониженным и повышенным уровнем успешности» [9, с. 35].

В борьбе с второгодничеством Н.К. Крупская видела и объективные причины, в частности – переполненность классов, особенно на начальной ступени обучения, когда формируются базовые знания учеников и закладываются основы их дальнейшей успеваемости/неуспеваемости. В статье «О нулёвке» (1931) она писала: «У учителя часто ребят очень много, он и не знает ребенка, не знает, почему у ребенка промашки. Сейчас у нас человек по сорок бывает в нулевке, и это затрудняет дело» [10, с. 530]. Ценным в данной связи является предложенные Н.К. Крупской способы не только преодоления, но профилактики неуспеваемости. В данном случае таким способом должно стать формирование менее многочисленных классов, что усиливает возможность индивидуализации обучения.

В решении многих вопросов школьного образования Н.К. Крупская проявила себя не только как теоретик педагогики, но и как талантливый публицист-просветитель, пропагандировавший гуманистические подходы педагогов, стоявших в первые послеоктябрьские десятилетия на разных научно-мировоззренческих позициях. На страницах ведущей периодики представителями различных направлений в педагогике обсуждались пути развития теории и методов обучения, содержания образования. В известных периодических изданиях «Просвещение», «Для народного учителя», «На путях к просвещению», «Вести просвещения», «Народный учитель», «Народное просвещение», «На путях к новой школе», «Красный библиотекарь», «Звезда», «Правда» и др. нашли отражение гуманистические аспекты дидактических проблем организации учебно-воспитательного процесса, которые были рассмотрены Н.К. Крупской. Такие вопросы, как содержание, методы и формирование основ научного мировоззрения учащихся, методологии и методы исследования учебного процесса, всестороннего развития личности и др., явились базой при разработке путей преодоления и профилактики неуспеваемости школьников. В частности, в статье «О содержании программ (из выступления на совещании при ЦК ВЛКСМ по вопросам средней школы взрослых)» (1937) она отмечала, что «…сами разговоры об успеваемости или неуспеваемости и желание при этом вести точные подсчёты – это не то, что позволит справиться с данной, безусловно, сложной проблемой. Неуспеваемость не должна стать статистикой, за цифрами необходимо видеть ребёнка, которому что-то недодали, например, не научили его любить литературу, не показали, что литература интересна и очень нужна ему» [11 с. 448].

Нередко в острой полемике Н.К. Крупская занимала принципиальную позицию, когда обсуждались вопросы содержания и методов обучения в школе, образовательной ценности отдельных учебных предметов, соотношения науки и учебного предмета, создания условий успешного применения методов в школьной практике, что в целом влияло на эффективность поисков форм и методов борьбы с безграмотностью и неуспеваемостью школьников. Благодаря разработке теоретических основ проблемы неуспеваемости школьников, к которой в 1920–1930-е годы с большим вниманием относилась Н.К. Крупская, проявилась забота отечественной интеллигенции о поступательном развитии отечественной школы, об обновлении педагогической науки и практики на основе переосмысления представлений о воспитании, образовании и обучении. В решении проблемы преодоления неуспеваемости школьников выдвигались требования к новым учебникам, их научной направленности, связи с жизнью, соответствию возрастным и психологическим особенностям школьников, что свидетельствовало о выраженном гуманистическом начале этих поисков, повлиявших на дальнейшее развитие подходов к решению данной проблемы другими поколениями ученых (Ю.К. Бабанский, А.А. Бударный, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, Э.И. Моносзон, Т.Ю. Стульпинас и др.) [12].

В целом полученные результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы: специфика гуманистической направленности идей Н.К. Крупской по проблеме школьной неуспеваемости проявилась во всестороннем изучении причинно-следственных связей этого явления, основанном на развитии гуманистической педагогической традиции; значение организационных и концептуальных подходов Н.К. Крупской к решению проблемы школьной неуспеваемости определяется опорой на комплексное изучение ребенка, предполагающего разноаспектное исследование закономерностей его психического развития, усиление значения индивидуально-дифференцированного подхода в обучении, основательной психолого-педагогической подготовки учителя, привлечения семьи в решении проблемы школьной неуспеваемости, что может служить базовым основанием эффективности усилий в преодолении и профилактике школьной неуспеваемости в современной практике обучения и воспитания школьников.

Библиографический список

1. Крупская Н.К. Народное образование и демократия. *Работник просвещения*. 1930.
2. Серебрякова Н.В., Степанова Л.А. Проблема школьной неуспеваемости в научно-публицистическом творчестве П.П. Блонского. *Мир науки, культуры и образования.* 2022; № 2: 250–252.
3. Крупская Н.К. *Педагогические сочинения*: в 10 т. Москва, 1958; Т. 1.
4. Крупская Н.К. На некоторые злободневные темы. Педагогические сочинения: в 10 т. *Обучение и воспитание в школе*. Москва: Издательство АПН. 1959; Т. 3: 340–344.
5. Белоусов С. Второгодничество и его роль в жизни нашей школы. *Народное просвещение*. 1926; № 4-5: 144–149.
6. Подготовительные работы по введению всеобщего школьного обучения в РСФСР. *Перспективный план, инструктивно-методологические указания местам, обзор подготовительных работ и свод распоряжений*. Москва: Госиздат, 1925; Выпуск 1.
7. Гурьянов Е. Второгодничество и меры борьбы с ним. *Вестник просвещения*. 1927; № 7-8: 7–14.
8. Чехов Н.В. Педагогический надзор и педагогическая экспертиза. *Рабочая школа*. 1914; № 7-8: 32–36.
9. Водарский В. О причинах второгодничества в школе 2-й ступени. *Вопросы просвещения.* 1927; № 12 (17): 33–48.
10. Крупская Н.К. О нулевке. Педагогические сочинения: в 10 т. *Обучение и воспитание в школе*. Москва: Издательство АПН, 1959; Т. 3: 523–531.
11. Андреева О.И. О когнитивной педагогике и причинах школьной. *Смальта*. 2014; № 4: 21–23.
12. *ГАРФ*. Ф. 2306. Оп. 70. Ед. хр. 1947. Л. 138.

References

1. Krupskaya N.K. Narodnoe obrazovanie i demokratiya. *Rabotnik prosvescheniya*. 1930.
2. Serebryakova N.V., Stepanova L.A. Problema shkol'noj neuspevaemosti v nauchno-publicisticheskom tvorchestve P.P. Blonskogo. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2022; № 2: 250-252.
3. Krupskaya N.K. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 10 t. Moskva, 1958; T. 1.
4. Krupskaya N.K. Na nekotorye zlobodnevnye temy. Pedagogicheskie sochineniya: v 10 t. *Obuchenie i vospitanie v shkole*. Moskva: Izdatel'stvo APN. 1959; T. 3: 340-344.
5. Belousov S. Vtorogodnichestvo i ego rol' v zhizni nashej shkoly. *Narodnoe prosveschenie*. 1926; № 4-5: 144-149.
6. Podgotovitel'nye raboty po vvedeniyu vseobschego shkol'nogo obucheniya v RSFSR. *Perspektivnyj plan, instruktivno-metodologicheskie ukazaniya mestam, obzor podgotovitel'nyh rabot i svod rasporyazhenij*. Moskva: Gosizdat, 1925; Vypusk 1.
7. Gur'yanov E. Vtorogodnichestvo i mery bor'by s nim. *Vestnik prosvescheniya*. 1927; № 7-8: 7-14.
8. Chehov N.V. Pedagogicheskij nadzor i pedagogicheskaya `ekspertiza. *Rabochaya shkola.* 1914; № 7-8: 32-36.
9. Vodarskij V. O prichinah vtorogodnichestva v shkole 2-j stupeni. *Voprosy prosvescheniya.* 1927; № 12 (17): 33-48.
10. Krupskaya N.K. O nulevke. Pedagogicheskie sochineniya: v 10 t. *Obuchenie i vospitanie v shkole*. Moskva: Izdatel'stvo APN, 1959; T. 3: 523-531.
11. Andreeva O.I. O kognitivnoj pedagogike i prichinah shkol'noj. *Smal'ta*. 2014; № 4: 21-23.
12. *GARF*. F. 2306. Op. 70. Ed. hr. 1947. L. 138.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

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 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-341-344

***Avakova M.L.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language and Professional Communication Department, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: marina-avakova@yandex.ru*
***Ayvazyan N.B.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Kuban State Agrarian University n.a. I.T. Trubilin (Krasnodar, Russia), E-mail: n-ajvazyan@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN THE ENGLISH-LANGUAGE PEDAGOGICAL INTERNET DISCOURSE. The article presents a study of the implementation of communicative strategies and the analysis of the linguistic features in the English-language pedagogical Internet discourse on the material of educational blogs. The article describes the main linguistic means of implementing the explanatory, facilitating and organizing strategies of the type of discourse under study. It is revealed that a characteristic feature of the implementation of communicative strategies in the English-language pedagogical Internet discourse is the use of imperatives, periphrasis, language tools of self-presentation, dialogical means, expressions of support, encouragement of the addressee in the form of advice, recommendations, suggestions as well as the use of emotional-evaluative language units. The identified language tools contribute to informing, regulating the actions of students, effective speech impact on the addressee, support, harmonious communicative interaction in educational activities carried out through modern information and communication channels.

Key words: **English-language pedagogical Internet discourse, educational blog, communicative strategies, efficiency, communicative interaction**

***М.Л. Авакова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: marina-avakova@yandex.ru*
***Н.Б. Айвазян**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина», г. Краснодар, E-mail: n-ajvazyan@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Статья посвящена исследованию языковых особенностей реализации коммуникативных стратегий в англоязычном педагогическом интернет-дискурсе на материале образовательных блогов. В работе выявляются и описываются основные языковые средства реализации объясняющей, содействующей и организующей стратегий исследуемого типа дискурса, включающие употребление императивов, перифраза, языковых приемов самопрезентации, диалогизации, выражений поддержки адресата в виде советов, рекомендаций, предложений, а также использование эмоционально-оценочной лексики. Выявленные языковые инструменты способствуют информированию, регулированию действий обучающихся, эффективному речевому воздействию на адресата, гармоничному коммуникативному взаимодействию в образовательной деятельности, осуществляемой посредством современных информационно-коммуникационных каналов.

Ключевые слова: **англоязычный педагогический интернет-дискурс, образовательный блог, коммуникативные стратегии, эффективность, коммуникативное взаимодействие**

Интенсивное развитие глобального коммуникационного пространства создает условия для многообразия способов институционального и межличностного взаимодействия, оказывая влияние на все сферы жизни современного социума. Активное распространение знаний, динамичность межличностной коммуникации в электронной среде, новые возможности информационного общества, связанные с модернизацией цифровых технологий, определяют актуальность изучения вопросов профессиональной коммуникации в различных социальных институтах. Особый интерес вызывает образовательная деятельность посредством современных информационно-коммуникационных каналов.

Целью данной работы является выявление и анализ основных языковых средств реализации коммуникативных стратегий в англоязычном педагогическом интернет-дискурсе на материале англоязычных образовательных блогов, достижение которой предполагает выполнение таких задач, как выявление особенностей функционирования педагогического интернет-дискурса и его основных характеристик, анализ интернет-коммуникации в педагогических блогах с точки зрения актуализации коммуникативных стратегий в исследуемом материале, выявление и иллюстрирование основных языковых инструментов реализации коммуникативных стратегий рассматриваемого жанра педагогического дискурса. Основными методами данной работы являются следующие: метод комплексного анализа научной литературы с целью обобщения материала исследования; метод сплошной выборки для анализа и иллюстрации фактического материала; дескриптивный метод, способствующий обобщению и интерпретации материала исследования; коммуникативно-прагматический метод с целью выявления коммуникативных намерений авторов педагогических блогов.

Научная новизна данной работы заключается в выявлении основных коммуникативных стратегий англоязычных образовательных блогов, в систематизации ключевых языковых инструментов, актуализирующих данные стратегии. Теоретическая значимость данного исследования заключается в расширении знаний о педагогическом интернет-дискурсе в целом, о языковых способах реализации коммуникативных стратегий в англоязычных образовательных блогах, в частности, в условиях обучения посредством современных информационных технологий. Практическая ценность работы видится в возможности использования результатов данного исследования в преподавании учебных курсов по профессионально ориентированной речи, теории дискурса, а также в межличностной образовательной коммуникации.

Источником фактического материала послужили англоязычные педагогические блоги *British Council English Online Blog*, *Better at English* с целью выявления и описания языковых способов реализации коммуникативных стратегий в цифровом жанре педагогического дискурса.

Как отмечают современные ученые, с развитием уникального педагогического коммуникативного пространства, обусловленным технологическими изменениями, трансформируется вся парадигма взаимосвязи участников образовательного процесса, в котором на смену ритуализированной коммуникации приходит личностно ориентированная [1]. Педагогический дискурс с совершенствованием информационных технологий приобретает виртуальный компонент, образующий единое с ним дискурсивное пространство [2; 3].

Педагогический дискурс определяется учеными как институциональный дискурс, в основе которого лежит взаимодействие обучаемого и обучающегося, осуществляющих интеллектуальную деятельность. Характерными особенностями данного взаимодействия в рамках статусно-ролевых отношений является наличие цели, заключающейся в социализации нового члена общества, а также ценностной составляющей, проявляющейся в формировании аксиологического пространства человека в социуме, коммуникативных стратегий и интенций. Педагогический дискурс представлен в научных исследованиях как единица изучения и коммуникативная модель речевой деятельности участников образовательного процесса, как синтез экстралингвистических, лингвистических, когнитивных и семантических факторов, ключевым свойством которого является обмен информацией, ее интерпретация, усвоение и непосредственная актуализация [4–9].

При рассмотрении педагогического интернет-дискурса как совокупности текстов различных жанров и функциональных стилей в научно-образовательной, учебно-образовательной и воспитательной областях педагогической коммуникации внимание исследователей акцентируется на таких его специфических особенностях, как опосредованность коммуникативного взаимодействия, персонализированный характер, информационная наполненность, интерактивность, рефлексивность, снижение степени институциональности [2; 10].

При этом следует подчеркнуть, что большая часть современных инструментов и практик, используемых в цифровой образовательной среде, представляет собой электронно-опосредованные версии уже известных педагогических методов. Исследование таких цифровых жанров педагогического дискурса, как онлайн-дискуссии на асинхронных веб-форумах, учебные онлайн-занятия и лекции на различных интернет-платформах, обучающие вебинары, публикации в образовательных блогах, безусловно, вызывает интерес и дает возможность изучить инструменты реализации межкультурного коммуникативного взаимодействия.

Современный образовательный дискурс характеризуется подвижностью цифровых жанров, взаимозаменяемостью, неоднородностью, употреблением одного жанра в пределах другого, снижением уровня статусно ориентированного общения, персонализированностью [11]. Характерной особенностью педагогического интернет-дискурса в рамках образовательного блога является обусловленность языковых особенностей данного жанра его коммуникативной функцией, которая заключается в побуждении читателей к комментариям и дискуссиям, в предоставлении возможности открыто общаться и обсуждать рассматриваемые вопросы [2]. Интернет-коммуникация в педагогических блогах, публикации в которых представлены в обратном хронологическом порядке и часто обновляются, способствует раскрытию личностных характеристик как авторов, характеризуемых публичностью, так и адресатов, приобретает характер информативности, оценочности, коммуникативной направленности.

Рассматривая коммуникативные стратегии, соответствующие функциям англоязычного педагогического интернет-дискурса и состоящие из коммуникативных интенций, которые конкретизируют основную цель социализации человека [12; 13], необходимо выделить следующие стратегии, актуализируемые в исследуемом фактическом материале: объясняющая стратегия (информирование обучающегося при осуществлении передачи знаний и мнений о мире); содействующая и организующая стратегии (направленность на поддержку, исправление обучающихся; создание оптимальных условий общения, формирования личности, совместных действий участников процесса коммуникации) [4; 14].

В рамках анализа англоязычных педагогических блогов было выявлено, что к характерным особенностям реализации выделенных коммуникативных стратегий в данном типе дискурса относится использование императивов, перифраза, языковых приемов диалогизации и самопрезентации авторов образовательных блогов, рекомендаций, советов, благодарностей.

Проиллюстрируем актуализацию выявленных коммуникативных стратегий в исследуемом цифровом жанре образовательного дискурса. В примере (1) представлена языковая реализация объясняющей стратегии педагогического интернет-дискурса посредством императивных конструкций.

(1) *So, you need to make a business presentation in English. First of all, congratulations! To be in your position, you must have invested a huge amount of time and effort in your English language skills. You should be proud. … Have a clear structure. When people learn to teach in the UK, they are often told to structure their lessons in this simple way:*

1. *Say what you're going to say*
2. *Say it*
3. *Say what you've said*

In other words, introduce the session by explaining what you intend to talk about. This sets the audience's expectations – they know what's going to happen [15]. Как видим, в представленном дискурсивном отрывке автор блога информирует адресата о структурировании презентации и побуждает к совершению определенных действий, а именно предоставляет подробную инструкцию по презентации подготовленного материала для аудитории в императивной форме.

В следующем примере (2) автор образовательного блога, используя перифраз, информирует читателей о преимуществах игровых технологий в процессе изучения иностранного языка.

(2) *When you play certain online games,* ***you'll find yourself using many of the same words and phrases over and over again. … You may already know that repetition is a valuable technique for acquiring language. So enjoy using the same useful words and phrases*** *as you play games –* ***the more you use them****, the easier they will be to remember* [16]. Объясняя специфику онлайн-игр, включающих использование одинаковых слов и фраз, автор подчеркивает важность повторения материала во время изучения лексических единиц, перифразируя свое высказывание (*… repetition is a valuable technique for acquiring language… So enjoy using the same useful words and phrases as you play games – the more you use them, the easier they will be to remember. – … повторение является ценной технологией овладения языком… Поэтому наслаждайтесь использованием одних и тех же полезных слов и фраз, когда вы играете в игры, чем больше вы их используете, тем легче их будет запомнить.*), убеждая таким образом читателей в истинности сообщаемого.

Рассмотрим языковую реализацию содействующей стратегии в исследуемом типе дискурса, способствующей созданию позитивного эмоционального настроя обучающихся, организации комфортной среды в процессе коммуникации, установлению контакта с адресатом, что, в свою очередь, обеспечивает успешность коммуникативного взаимодействия и продуктивность обучения, подчеркивая профессионализм обучающего, его знания технологий эффективной деятельности [12; 17; 18].

В примере (3) автор устанавливает контакт с адресатом посредством языкового выражения поддержки, предложений по преодолению трудностей при создании презентаций на иностранном языке.

(3) *That said, we totally understand that giving a presentation in a second language can be a challenge. You may be worried that your audience won't understand your accent. Perhaps you are wondering whether you need to use specific vocabulary. Maybe you're not sure how best to handle questions from your audience. If this sounds like you, don't worry. In this post, we're going to run through our top tips for acing your business presentation in English. Even if you've already made a few presentations in the language, we're sure you'll find these suggestions helpful* [15]. В данном примере демонстрируется сопричастность, установка на кооперацию действий с адресатом (*… we totally understand that giving a presentation in a second language can be a challenge… – мы понимаем, что выступление с презентацией на иностранном языке может вызывать трудности…*), подбадривание читателей блога и предложение помощи в виде советов по составлению презентации на иностранном языке при возникновении трудностей (*… don't worry, … we're sure you'll find these suggestions helpful. – … не волнуйтесь, … мы уверены, вы найдете эти предложения полезными*).

В следующем дискурсивном отрезке (4) демонстрируется реализация содействующей стратегии посредством самопрезентации, выражение собственного мнения и эмоционального отношения к сообщаемому автора образовательного блога.

(4) *Now,* ***I know*** *all these pros don't really help much if you don't have the inner motivation and a strong will to learn a language, so* ***my suggestion is this****: always ask yourself 'why?" Why do YOU need this language? What will it help YOU achieve? How will speaking a foreign language benefit you?* ***From my point of view****, nothing is better than reading books or articles in the original language they were written in, and watching undubbed versions of "Friends"* [19]. В данном примере представлено самопозиционирование автора образовательного блога при помощи конструкций, содержащих местоимение первого лица *(I)*, определителя *(my)*, подчеркивающих позицию адресанта и усиливающих воздействие на читателей блога (*I know all these pros don't really help … – Я знаю, что все эти преимущества на самом деле не очень помогают …; … so my suggestion is this – … поэтому мое предложение следующее … ; From my point of view… – По моему мнению…).*

Проиллюстрируем реализацию организующей стратегии в исследуемом типе дискурса. В дискурсивных фрагментах (5, 6, 7), характеризующихся использованием приемов диалогизации, которые способствуют установлению доверительности в отношениях с адресатом, достижению убедительности, подчеркиванию достоверности информации [20], регулированию действий обучающихся, представлено употребление приветствия, благодарности, интенций, рекомендаций авторов сообщений.

(5) ***Hello my lovely English learners!*** *Lori here, your teacher from BetterAtEnglish.com. I love technology, so we're talking about robots today, but not in the way you might expect ….* ***Allow me to introduce you to Kate Darling****. She is a* ***super cool*** *researcher who is looking into this very question. I'm going to play you a little bit from the beginning of her TED talk, where she explains how she got into this line of research. … It's as entertaining as it is interesting and thought provoking, so* ***I can wholeheartedly recommend you check out*** *the whole thing. OK, here comes Kate* [21].

(6) *All feedback from you* ***lovely*** *listeners, whether it's reviews, email, voice messages, donations, Amazon wish list gifts…****it's all positive feedback that fuels my motivation*** *to keep doing this…****it's a sign that you're getting value from the***

episodes, which is what it's all about. So thank you! *OK,* ***thank you*** *for indulging me…let's get on with today's topic. …* ***Before we go any further, take a moment to ask yourself*** *how much you trust what you see, hear, and read these days, whether it's online, in a newspaper...* [22].

(7) *So if you find a section that you want to do some kind of listen-and-repeat practice for your pronunciation or your intonation, or just to kind of "wrap your mouth around" a new piece of language,* ***it's super, super easy*** *to do now. I think* ***it's just so great*** *that you can go and find any podcast in English …. You can just upload the file and make your own which is* ***super, super awesome*** [23]. В данных примерах представлено использование контактоустанавливающих языковых средств, инициирующих педагогическое общение, а именно – приветствия (*Hello my lovely English learners! – Приветствую вас, мои дорогие изучающие английский язык!*), представления эксперта в изучаемых вопросах (*Allow me to introduce you to Kate Darling. – Позвольте мне представить вам Кейт Дарлинг.*), благодарности (*… it's all positive feedback that fuels my motivation to keep doing this…it's a sign that you're getting value from the episodes, which is what it's all about. So thank you! – … все положительные отзывы мотивируют продолжать мое дело... это признак того, что вы цените эпизоды, а это очень важно … Благодарю вас!),* рекомендаций (*I can wholeheartedly recommend you check out the whole thing … – Я искренне рекомендую вам проверить …*; *Before we go any further, take a moment to ask yourself… – Прежде, чем мы продолжим, предлагаю вам спросить себя…*). Необходимо подчеркнуть, что наряду с вышеперечисленными языковыми средствами для реализации данной стратегии также характерно использование эмоционально-оценочной лексики (*lovely*, *super cool*, *awesome*, *super easy*, *just so great*, *wholeheartedly*), что, безусловно, способствует эффективному коммуникативному взаимодействию с адресатом, координации учебной деятельности, созданию благоприятных условий для гармоничного коммуникативного процесса, поддержанию контакта с обучающимися.

Таким образом, актуализация коммуникативных стратегий в англоязычном педагогическом интернет-дискурсе способствует достижению ключевых целей педагогического общения. Проведенный анализ педагогических блогов с целью выявления и описания основных языковых средств реализации коммуникативных стратегий позволил обозначить характерные языковые инструменты, способствующие информированию, поддержке, регулированию действий обучающихся, гармоничному коммуникативному взаимодействию. Посредством императивных конструкций, перифраза, самопрезентации авторов блогов с целью выражения собственного мнения и эмоционального отношения к сообщаемому, языкового выражения поддержки, подбадривания адресата в виде советов, рекомендаций, предложений, приемов диалогизации, а также использования эмоционально-оценочной лексики реализуются объясняющая, содействующая и организующая стратегии исследуемого типа дискурса.

Коммуникативная направленность образовательных блогов позволяет открыто обсуждать рассматриваемые вопросы, делиться ресурсами, достижениями, идеями, обеспечивая динамичность межличностной коммуникации в электронной образовательной среде. Дальнейшее исследование реализации коммуникативных стратегий в различных жанрах педагогического интернет-дискурса предусматривает расширение списка языковых приемов, способствующих эффективному взаимодействию в глобальной информационной среде.

Библиографический список

1. Багиян А.Ю., Ширяева Т.А., Черноусова Ю.А. Основные тенденции развития современного педагогического дискурса (на материале английского языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2020; Т. 13, № 11: 151–156.
2. Бажалкина Н.С. Жанровые особенности интернет-блога в педагогическом дискурсе. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* 2016; Т. 13, № 1: 131–141.
3. Тленкопачева М.Н. Виртуальный педагогический субдискурс в пространстве современного педагогического дискурса. *Электронное обучение: состояние, проблемы, перспективы:* материалы Международной научно-методической. конференции, посвященной 10-летию интернет-института ТулГУ. Тула: Издательство ТулГУ, 2019: 39–41.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
5. Глушкова А.Ю. Коммуникативные стратегии в педагогическом дискурсе. *Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие»*. Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2021: 79–83.
6. Нерсесян Г.Р. Педагогический дискурс как инструмент формирования ценностей современного социума (на материале англоязычного дискурса). *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2020; № 13: 216–221.
7. Козина Ю.В., Моцовкина Е.В. Коммуникативный вектор педагогического дискурса. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-2: 179–181.
8. Будняя О.Н. Роль когнитивно-креативной среды в формировании билингвальной личности младших школьников. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 1-2 (31): 38–42.
9. Вартанова К.Ю., Соколовская Н.А. Особенности функционирования метакоммуникативных операторов в англоязычном педагогическом дискурсе. *Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования:* материалы II Международной научно-практической конференции. Пятигорск, ПГУ 2019; Ч. I: 115–120.
10. Загоруйко И.Н. Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.* 2012; № 3: 56–60.
11. Гончарова М.А., Никитин В.Н. Институциональность образовательного дискурса в условиях цифровизации. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология.* 2021; Т. 27, № 2: 139–145.
12. Лукина О.А. Эффективные коммуникативные стратегии и тактики педагогического дискурса. *Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания:* материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного университета. Минск, 2021: 342–345.
13. Litvishko O.M., Monogarova A.G. The language of leadership: pragma-rhetoric strategies in electronic political text. *Язык и культура в глобальном мире:* сборник статей. Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ЛЕМА»», 2023: 362–367.
14. Поспелова Ю.Ю. Педагогический дискурс и его характеристики. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2009; № 1: 307–310.
15. *English Online Blog*. Available at: https://englishonline.britishcouncil.org/blog/how-to-ace-your-business-presentation-in-english/
16. *English Online Blog*. Available at: https://englishonline.britishcouncil.org/blog/6-ways-gaming-can-help-you-improve-your-english/
17. Олешков М.Ю. *Моделирование коммуникативного процесса*. Нижний Тагил: НТГСПА, 2006.
18. Григорьева А.В., Ширяева Т.А. Профессиональная компетентность учителя: механизмы формирования и совершенствования в новых образовательных условиях. *Известия высших учебных заведений.* Серия: Гуманитарные науки. 2013; Т. 4, № 4: 321–324.
19. *English Online Blog*. Available at: https://englishonline.britishcouncil.org/blog/too-old-to-learn-a-language/
20. Литвишко О.М., Моногарова А.Г. Система стратегий речевого манипулирования в электронном тексте (на материале фейковых вирусных текстов первого года пандемии). *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. 2022; № 3: 24–33.
21. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/055-could-you-kick-a-robot-puppy
22. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/053-is-seeing-believing-deepfakes-and-the-information-apocalypse-transcript
23. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/otter-ai-podcast

References

1. Bagiyan A.Yu., Shiryaeva T.A., Chernousova Yu.A. Osnovnye tendencii razvitiya sovremennogo pedagogicheskogo diskursa (na materiale anglijskogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2020; T. 13, № 11: 151-156.
2. Bazhalkina N.S. Zhanrovye osobennosti internet-bloga v pedagogicheskom diskurse. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2016; T. 13, № 1: 131-141.
3. Tlenkopacheva M.N. Virtual'nyj pedagogicheskij subdiskurs v prostranstve sovremennogo pedagogicheskogo diskursa. *`Elektronnoe obuchenie: sostoyanie, problemy, perspektivy:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj. konferencii, posvyaschennoj 10-letiyu internet-instituta TulGU. Tula: Izdatel'stvo TulGU, 2019: 39-41.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
5. Glushkova A.Yu. Kommunikativnye strategii v pedagogicheskom diskurse. *Sbornik izbrannyh statej po materialam nauchnyh konferencij GNII «Nacrazvitie»*. Sankt-Peterburg: Chastnoe nauchno-obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya Gumanitarnyj nacional'nyj issledovatel'skij institut «NACRAZVITIE», 2021: 79-83.
6. Nersesyan G.R. Pedagogicheskij diskurs kak instrument formirovaniya cennostej sovremennogo sociuma (na materiale angloyazychnogo diskursa). *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2020; № 13: 216-221.
7. Kozina Yu.V., Mocovkina E.V. Kommunikativnyj vektor pedagogicheskogo diskursa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-2: 179-181.
8. Budnyaya O.N. Rol' kognitivno-kreativnoj sredy v formirovanii bilingval'noj lichnosti mladshih shkol'nikov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; № 1-2 (31): 38-42.
9. Vartanova K.Yu., Sokolovskaya N.A. Osobennosti funkcionirovaniya metakommunikativnyh operatorov v angloyazychnom pedagogicheskom diskurse. *Yazyk i kul'tura v `epohu integracii nauchnogo znaniya i professionalizacii obrazovaniya:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pyatigorsk, PGU 2019; Ch. I: 115-120.
10. Zagorujko I.N. Internet-diskurs v sovremennom kommunikacionnom prostranstve. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova.* 2012; № 3: 56-60.
11. Goncharova M.A., Nikitin V.N. Institucional'nost' obrazovatel'nogo diskursa v usloviyah cifrovizacii. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya.* 2021; T. 27, № 2: 139-145.

12. Lukina O.A. `Effektivnye kommunikativnye strategii i taktiki pedagogicheskogo diskursa. *Inostrannye yazyki: innovacii, perspektivy issledovaniya i prepodavaniya:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Minsk, 2021: 342-345.
13. Litvishko O.M., Monogarova A.G. The language of leadership: pragma-rhetoric strategies in electronic political text. *Yazyk i kul'tura v global'nom mire:* sbornik statej. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo "LEMA"», 2023: 362-367.
14. Pospelova Yu.Yu. Pedagogicheskij diskurs i ego harakteristiki. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova.* 2009; № 1: 307-310.
15. *English Online Blog*. Available at: https://englishonline.britishcouncil.org/blog/how-to-ace-your-business-presentation-in-english/
16. *English Online Blog*. Available at: https://englishonline.britishcouncil.org/blog/6-ways-gaming-can-help-you-improve-your-english/
17. Oleshkov M.Yu. *Modelirovanie kommunikativnogo processa*. Nizhnij Tagil: NTGSPA, 2006.
18. Grigor'eva A.V., Shiryaeva T.A. Professional'naya kompetentnost' uchitelya: mehanizmy formirovaniya i sovershenstvovaniya v novyh obrazovatel'nyh usloviyah. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; T. 4, № 4: 321-324.
19. *English Online Blog*. Available at: https://englishonline.britishcouncil.org/blog/too-old-to-learn-a-language/
20. Litvishko O.M., Monogarova A.G. Sistema strategij rechevogo manipulirovaniya v `elektronnom tekste (na materiale fejkovyh virusnyh tekstov pervogo goda pandemii). *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly*. 2022; № 3: 24-33.
21. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/055-could-you-kick-a-robot-puppy
22. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/053-is-seeing-believing-deepfakes-and-the-information-apocalypse-transcript
23. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/otter-ai-podcast

Статья поступила в редакцию 01.05.23

УДК 801.52; 81'271: 82.085 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-344-346

***Alieva P.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: patya-alieva-12@mail.ru*

COLOR CODE OF CULTURE IN PHRASEOLOGICAL UNITS OF DIFFERENT LANGUAGES. The article explores phraseological units with a coloronym component from the point of view of their implementation of the color code of culture in languages of various cultural and historical traditions. The main focus of the article is on the Dagestani languages, as the least studied in this aspect. The material of Russian, English and German languages is used for comparative analysis. Idioms extracted from various lexicographic sources by the method of continuous sampling are subjected to functional-semantic analysis. The choice of coloratives "white" and "black" is explained by the fact that these are the most common color designations in all languages, which are included as a component in the phraseological unit. Idioms with these color designations are characterized not only by quantitative predominance, but also, which is no less important, by the predominance of various ethno-cultural symbols in them. Common to the compared languages is the component structure of phraseological units of the subordinate structure, as a rule, two-component ("base of comparison" and "object of comparison"). Phraseologisms with a coloronym component in ergative Dagestanian and nominative (Russian, English and German) languages differ from the point of view of grammatical structure.

Key words: **English, Dagestanian languages, culture color code, phraseological units**

***П.Г. Алиева,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: patya-alieva-12@mail.ru*

ЦВЕТОВОЙ КОД КУЛЬТУРЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ РАЗНЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящей статье исследуются фразеологизмы с компонентом-колоронимом с точки зрения реализации ими цветового кода культуры в языках различных культурно-исторических традиций. Основной акцент в статье делается на дагестанских языках как наименее исследованных в данном аспекте. Материал русского, английского и немецкого языков привлекается для сравнительного анализа. Функционально-семантическому анализу подвергаются фразеологизмы, извлеченные из различных лексикографических источников методом сплошной выборки. Выбор колоративов «белый» и «чёрный» объясняется тем, что это наиболее распространенные во всех языках цветообозначения, входящие в качестве компонента в состав фразеологизма. Идиомы с данными цветообозначениями характеризуются не только количественным преобладанием, но и, что не менее важно, преобладанием в них разнообразной этнокультурной символики. Общим для сопоставляемых языков является компонентный состав фразеологических единиц подчинительной структуры, как правило, двухкомпонентный («основание сравнения» и «объект сравнения»). Различаются фразеологизмы с компонентом-колоронимом в эргативных дагестанских и номинативных (русском, английском и немецком) языках с точки зрения грамматической структуры.

Ключевые слова: **английский язык, дагестанские языки, цветовой код культуры, фразеологические единицы**

Цветообозначения, использованные во вторичном значении в составе фразеологических единиц, впервые исследуются в сопоставительном плане на материале дагестанских, германских и русского языков, чем обусловлена научная новизна статьи. Такие исследования представляют интерес для лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, которые занимаются исследованием языковых картин мира разных этносов. Вопросы соотношения универсального и национально-специфичного в культурных кодах, репрезентируемых фразеологическими единицами языков различных культур и традиций, представляются особенно актуальными.

Цель исследования, проведенного в данной статье, заключается в выявлении общего и специфического в репрезентации цветовых кодов культуры фразеологическими единицами различных языков. Для достижения заявленной цели использовались следующие задачи: составить выборку фразеологизмов, репрезентирующих цветовой код культуры; описать этнокультурную специфику реализации цветового кода культуры в выбранных фразеологизмах.

Предмет исследования составляет культурно обусловленное семантико-культурологическое содержание фразеологических единиц разноструктурных языков.

Сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом-колоронимом в языках различных культурно-исторических традиций представляет интерес для целого ряда разделов лингвистики, особенно для фразеографии и теории перевода, чем обусловило теоретическое значение данной статьи. Исследование межъязыковых эквивалентов фразеологических и паремиологических единиц с различными цветовыми кодами культуры имеет также практическое значение, так как будет небесполезным при обучении студентов иностранным языкам и при создании переводных двуязычных словарей. Материал, полученный при конкретном сопоставительном анализе, представляет определенный интерес также для сопоставительно-типологических исследований.

Теоретической базой для нашего исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых: И.В. Арнольд [1], А.В. Кунина [2], В.Н. Телия [3], У. Вейнрейха [4], А. Вежбицкой [5] и др. Материал исследования извлечен методом сплошной выборки из лексикографических источников. В статье использованы методы лингвокультурологического анализа, компонентного анализа и элементы метода количественного подсчета.

Современная лингвистика уделяет большое внимание исследованию различных аспектов цветообозначений: лингвокультурологического, когнитивного, деривационного, психолингвистического, сопоставительного. Цветовой код культуры играет важную роль в формировании языковой картины мира, поскольку человек воспринимает окружающий его физический мир, в том числе, и посредством восприятия цвета. Цвет, форма и размер – это три необходимых компонента для адекватного восприятия, актуализации и идентификации любого объекта реального мира. Именно сочетанием этих трех компонентов – формы, размера и цвета – человек воспринимает, распознает и вербализует окружающий его физический мир. Кроме того, эстетическое осмысление физического мира просто невозможно без цветовосприятия. Все исследователи в области культурологии, этнопсихологии и когнитивной лингвистики единодушны во мнении о фундаментальном характере восприятия цвета для вербализации человеком окружающего мира.

Восприятие цвета оказывает также влияние на психоэмоциональное состояние человека. Одна из основных идей когнитивной теории А. Вежбицкой [6, с. 20] постулирует появление различных цветообозначений на основе восприятия конкретных физических объектов, важных для человека, которые ассоциируются с тем или иным цветом. Примечательно, что в разных культурах эти ассоциации в целом совпадают, так, например, с черным цветом ассоциируются сажа, уголь, ночь: рус. *черный как сажа*; англ. *black as soot;* нем. *schwarz wie Ruß;* авар. *лахIалан чIеелераб*; лезг. *чIулав биплинар;* дарг. *суриван цIудара*; таб. *сюрмеси кIа-*

ру; лак. *к1алаш кунна лух1исса;* рус. *черный как уголь;* англ. *black as coal;* нем. *schwarz wie Kohle;* авар. *мIурччиги1ан чIчIеги1ераб;* лезг. *чIулав цIивны хьтин;* дарг. *гаван цIудара;* таб. *кIару шюкъсиб;* лак. *хъуруч1 кунна лух1исса;* рус. *черный, как ночь;* англ., *black as night*; нем. *schwarz wie die Nacht.*

В дагестанских языках ночь ассоциируется не с черным цветом, а с темным, например: авар. *бецIаб сордо* «темная ночь»; лезг. *йиф хьиз мичIи* «темная ночь»; дарг. *дугиван цIябси* «темная ночь»; лак. *ц1ансса хьхьу* «темная ночь». Из дагестанских языков только в табасаранском языке ночь ассоциируется не с темным цветом, а с черным: *йишвси кIару* «черная ночь».

Цвета, ассоциирующиеся с небесным светилом – солнцем, в разных культурах различаются. В русском языке солнце ассоциируется с разными цветами: *оранжевый как солнце* и *красно солнышко*. В русской этнической культуре солнце может быть также и белого цвета, например: б*елое солнце пустыни.* В дагестанских языках солнце, как правило, красное, например, в аварском – *багIар бакъ* «красно солнце», в лезгинском – *рагъ хьиз яру* «красный как солнце», или желтое, например, в даргинском – *берхIиван бухъутIа* «желтый как солнце», в табасаранском – *ригъси гъатху* «желтое солнце», в лакском – *хъахъисса баргъ* «желтое солнце».

Во всех известных нам языках снег ассоциируется с белым цветом: рус. *белый как снег*; англ. *white as snow*; нем. *weiß wie Schnee*; авар. *гIазугIан хъахьаб*; лезг. *жив хьуз лацу*; дарг. *дяхIиван цIуба*; таб. *йифси лизи;* лак. *маххала кунма к1яласса.*

Белый цвет получил наибольшее распространение в языках различных культурных традиций и везде в составе фразеологизмов актуализирует положительные качества человека, например, немецкая идиома *ein weißes Blatt sein* (букв.: «быть белым листом бумаги») употребляется для характеристики честного, добродетельного человека. Семантическим эквивалентом данного немецкого фразеологизма в английском языке служит идиома *whiter than white* «безукоризненный», букв.: «белее белого». Поскольку у дагестанских этносов местом локализации совести является область лица, то в дагестанских языках человек с белым лицом символизирует честность, совестливость, порядочность, например: лак. *лажин кIяласса инсан* «безукоризненный человек», «порядочный человек», букв.: «лицо белое человек»; авар. *гьумер хъахIго* «с чистой совестью», букв.: «пока лицо белое».

В культурной картине мира всех дагестанских языков белый цвет символизирует положительные смыслы: чистоту, благородство, благополучие, невинность, непорочность. В русской языковой картине мира колороним «белый» также реализует семантику «чистый», например, выражение *белый лист бумаги* в буквальном значении передает семантику цвета бумаги, в переносном значении реализует семантику «чистый (нетронутый) лист бумаги». Также фразеологизм *белая изба* означает «чистая изба», *белая палата* – «чистая палата». Как в русской культуре, так и в дагестанской, белый цвет носит сакральный характер. В русской культуре это проявляется в том, что хозяева преподносят своим гостям пищу белого цвета, которая символизирует чистоту помыслов и уважение к гостям. В дагестанской культуре принято наоборот хозяевам на новоселье преподносить пищу белого цвета: сахар, белый рис, молоко, сметану, сыр, которая символизирует пожелание благополучия и счастья.

В русском языке для характеристики человека, отличающегося от общей массы людей, употребляется фразеологизм семантической структуры «колороним «белый» + зооним ворона» – «*белая ворона*». Во многих языках идиома семантической структуры «колороним + зооним» применяется для характеристики человека, непохожего на других, отличного от остальных людей, человека, выделяющегося среди окружающих людей особыми качествами. В английском языке для характеристики такого человека употребляется фразеологическое сращение *black sheep*, букв.: «чёрная овца», в даргинском языке такое же выражение *цIудара маза*, букв.: «чёрная овца», в аварском – *хъахIаб чу* «белая лошадь». А.Д. Райхштейн указывает на то, что «межъязыковое сопоставление, в отличие от внутриязыкового, показывает наиболее важные явления обоих языков, а на их фоне – специфические черты, объединяющие языки в различные типы» [7, с. 7]. Тот факт, что английский и даргинский языки отличительные черты человека актуализируют посредством фразеологического сращения *black sheep* и *цIудара маза* «чёрная овца», безусловно, не свидетельствует о родстве или сходстве этих языков. Во всех исследуемых языках для актуализации семантики «отличный от других человек» использовании один и тот же принцип – редко встречающийся тип: среди ворон редко встречается белая ворона, среди овец – черная овца, среди лошадей – белая лошадь.

Следует отметить также, что в последнее время далекие друг от друга культурно, исторически и географически языки становятся контактными в результате развития средств массовой информации. В этой связи Л.Р. Гатауллина отмечает, что «тесный контакт культур и языков за счет использования средств массовой информации и Интернета способствует образованию единого смыслового пространства символики цвета. Так, цвет активно используется в качестве символа общественно-политических движений и явлений, можно, по-видимому, констатировать формирование определенной самостоятельной политической цветосимволики: красный цвет – цвет революции и террора (нем. *lieber rot, als tot*. нем *rotes Gespenst*, англ. *better red than dead, reds under beds);* черный цвет – цвет анархистов, национал-социализма, революционного и реакционного фанатизма (рус. *черная сотня*, нем. *das schwarze Hundert* «погромщик-антисемит, крайний реакционер», *die Schwarze Hand* «подпольная организация в Сербии»); белый цвет – цвет контрреволюции и реакционных сил (рус. *белый террор, белогвардеец, белое движение*» [8, с. 18]. Колороним «белый» в дагестанских языках также реализует исторически обусловленное значение «реакционный», например, авар.: *хъахIаб армия;* дарг. *цIуба гIярмия;* лак. *кIяласса армия*; лезг. *лацу аскер;* таб. *лизи армия* «белая армия»; лак. *кIяла паччахI; авар. хъахIав пача;* лезг. *лацу пачагь,* дарг. *цIуба пача;* таб. *лизи паччагь* «белый царь, император России».

В картинах мира дагестанских языков колороним «черный» символизирует все отрицательное, негативные эмоции, вызванные горем, ссорой, потерями, болезнью, смертью: авар. *чIеги1ераб къо;* лак. *лухIи кьини;* дарг. *цIудара бархIи;* лезг. *чIулав югъ*; таб. *кIару йигь* «черный день». В табасаранском языке наблюдается устойчивая тенденция к замене фразеологизма *кIару йигь* «черный день» другим фразеологизмом *мучIу йигь* «темный день». Извещение о плохой вести получило в дагестанских языках название «чёрное письмо», например: авар. *чIеги1ераб кагъат;* лезг. *чIулав чар;* дарг. *цIудара кагъар;* таб. *кIару кагъаз*; лак. *лухIи чагъар* «письмо-извещение о гибели», «извещение о смерти», букв. «чёрное письмо». Весть о страшном, печальном событии или случае также актуализируется посредством фразеологизма с колоронимом «черный»: авар. *чIеги1ераб хабар;* дарг. *цIудара хабар;* лак. *лухIи хавар*; таб. *кIару хабар* «весть о смерти», «весть о несчастье», букв. «черная весть». Об актуализации в русской культуре всего негативного посредством колоронима *черный* свидетельствуют фразеологизмы: *чёрный день*, *чёрный список, чёрная полоса* и др.

В дагестанских языках фразеологизмы: авар. *чIеги1ераб балагь;* лак. *лухIи бала;* лезг. *чIулав завал;* таб. *кIару бала;* дарг. *цIудара балагь* означают «большое горе», «большая беда»; букв. «чёрное горе», «чёрная беда». Негативные качества человека также актуализируются через цветообозначение «черный», например, авар.: *жаниса чIеги1ерав* «с чёрной душой», «с червоточиной внутри», букв.: «изнутри чёрный»; *ракI чIеги1ерав чи* «завистливый человек», «завистник», букв.: «черного сердца человек», *чIеги1ерав тушман* «ненавистный враг», букв.: «чёрный враг» и т. д.; лезг. *чIулав рикI авай касс* «завистник», букв.: «черного сердца человек», *чIулав душман* «ненавистный враг», букв.: «чёрный враг»; таб. *кIару душман* «ненавистный враг», букв.: «чёрный враг»; лак. *дакI лухIисса инсан* «злой (зловредный) человек», «завистливый человек», букв. «человек с чёрной душой»; *лухIи душман* «заклятый враг», букв. «чёрный враг».

Зооним «змея» во всех дагестанских языках символизирует подлость, предательство, коварство, а в сочетании с колоронимом «черный» выражает эти негативные качества человека в более концентрированной форме, например: авар. *чIеги1ераб борохь,* дарг. *цIудара чIичIала,* лак. *лухIи шатта,* лезг. *чIулав гъугьлягъ,* таб. *кIару биmI* «коварный человек», «ненавистный человек», букв.: «чёрная змея».

В редких случаях колороним «чёрный» реализует положительное значение. Одним из таких случаев является фразеологизм даргинского языка *цIудара чIака* «чёрный орел» – символ мужества и смелости, например: *цIудара чIакаван кайзурси* «мужественно выглядит», букв.: «черный орёл как выглядит».

Черный цвет в различных культурах ассоциируется с трауром, например, англ.: *black-robed* «одетый в траур», «носящий траур», букв. «в чёрном»; авар.: *чIеги1ер базе* «одеть траур», букв.: «одеть черное»; лак. *лухIи лаххан* «надеть траурное платье»; *лухIи ларххун занан* «ходить в трауре» и т. д.

Проведённый в статье функционально-семантический анализ фразеологизмов с компонентами-цветообозначениями «белый» и «чёрный» в языках различных культур и традиций позволил выявить как этнические и культурные особенности разных языков в метафоризации белого и чёрного цвета, так и сходства. Полученные результаты подтверждают известное мнение, что «в разных культурах представления о цветах в целом совпадают: чёрный цвет ассоциируется со злом, мраком, колдовством, отрицательными качествами человека, т. е. с негативом; белый цвет символизирует свет, чистоту, радость – положительные качества человека, позитив. Объяснить такое совпадение в восприятии цветов в языках различных культур и традиций можно существованием значимых общекультурных ценностей» [9, с. 78].

Приведенные в данной статье языковые примеры также позволяют резюмировать, что представления о цветах в разных языках носят в целом одинаковый характер. Во всех исследуемых языках стабильно совпадают сравнения цвета с реалиями физического мира, например: белый снег, черная сажа, черный уголь. Различия, имеющие место в разных языках в интерпретациях цветообозначений, обусловлены тем, что цветообозначения наряду с цветовой характеристикой мира служат, в том числе, и для репрезентации ценностной картины мира этнической культуры.

Цвет как параметр духовной сферы человека носит в исследуемых лингвокультурах антропоцентрический характер. Этим объясняется наличие во фразеологических единицах антропоморфной концептуальной метафоры, общей для всех исследуемых языков. Однако структурная организация данных метафор специфична в разных лингвокультурах.

Сокращения: авар. – аварский язык; англ. – английский языка; дарг. – даргинский язык; лак. – лакский язык; лезг. – лезгинский язык; нем.– немецкий язык; рус. – русский язык; таб. – табасаранский язык.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2012.
2. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Дубна: «Феникс+», 2005.
3. Телия В.Н. *Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира*. Москва: Наука, 1998: 173–204.
4. Weinreich U. Problems in the Analysis of Idioms. *Substance and Structure of Language*. California University Press, 1996: 23–81.
5. Wierzbicka A. Semantics of color terms: cultural and cognitive aspects. *Cognitive linguistics*. 1990; Vol. 1, № 1.
6. Wierzbicka A. Semantics, culture and cognition. *Universal humanconcepts in culture-specific configurations*. New York: Oxford, 1992: 17–32.
7. Райхштейн А.Д. *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии*. Москва: Высшая школа, 1980.
8. Гатауллина Л.Р. *Роль цветообозначений в концептуализации мира (На материале фразеологизмов английского, немецкого, французского, русского и татарского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2005.
9. Маллаева З.М., Исубуттаева А.К. Лингвоцветовая картина мира в аспекте цветообозначений английских (*black* и *white*) и лакских (*лухIи «черный»* и *кIяла «белый. Вестник ДНЦ РАН*. 2021; № 82: 74–78.

References

1. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2012.
2. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dubna: «Feniks+», 2005.
3. Teliya V.N. *Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii yazykovoj kartiny mira*. Moskva: Nauka, 1998: 173-204.
4. Weinreich U. Problems in the Analysis of Idioms. *Substance and Structure of Language*. California University Press, 1996: 23-81.
5. Wierzbicka A. Semantics of color terms: cultural and cognitive aspects. *Cognitive linguistics*. 1990; Vol. 1, № 1.
6. Wierzbicka A. Semantics, culture and cognition. *Universal humanconcepts in culture-specific configurations*. New York: Oxford, 1992: 17-32.
7. Rajhshtejn A.D. *Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
8. Gataullina L.R. *Rol' cvetooboznachenij v konceptualizacii mira (Na materiale frazeologizmov anglijskogo, nemeckogo, francuzskogo, russkogo i tatarskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2005.
9. Mallaeva Z.M., Isubuttaeva A.K. Lingvocvetovaya kartina mira v aspekte cvetooboznachenij anglijskih (*blask* i *white*) i lakskih (*luhIi «chernyj»* i *kIyala «belyj. Vestnik DNC RAN*. 2021; № 82: 74-78.

Статья поступила в редакцию 01.05.23

УДК 811.373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-346-348

***Bakina A.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Oryol State University n.a. I.S. Turgenev (Oryol, Russia), E-mail: heart-anna@yandex.ru*

INTERTEXTUAL POTENTIAL OF BIBLICAL TEXTS (BASED ON THE LITERARY WORKS OF W. SHAKESPEARE). Recently, there has been an increasing interest in the study of the texts of the Bible, in particular, the property of biblical texts to be reproduced in new later texts by means of the stable recurring text components, i.e. phraseological units of biblical origin. The proposed study considers the problem of the specificity of Scripture, acting as an intertextual and precedent text, which generates multiple precedent phenomena – precedent names, situations and quotations. The author notes the peculiarities of the functioning of biblicisms as intertextual units of biblical etymology based on the works of W. Shakespeare. The author substantiates the assumption that firstly, the texts of the works of English playwright W. Shakespeare contain a large number of intertextual units of biblical etymology; secondly, in most cases these references represent biblical phraseological units, which we understand as precedent units of biblical origin; thirdly, an adequate and successful interpretation of the artistic concept of works, understanding their depth depends on the knowledge and isolation of biblical phraseological units in the text.

Key words: **Bible, biblicism, intertextuality, precedent text, precedent phenomena, W. Shakespeare**

***А.Д. Бакина,** канд. филол. наук, доц., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: heart-anna@yandex.ru*

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БИБЛЕЙСКИХ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ У. ШЕКСПИРА)

В последнее время отмечается возрастающий интерес к изучению текстов Библии, в частности, исследуется свойство библейских текстов воспроизводиться в новых более поздних текстах посредством устойчивых переосмысленных компонентов текста, т. е. фразеологических единиц библейского происхождения. В предлагаемом исследовании рассматривается проблема специфики Священного Писания, выступающего в качестве интертекстуального и прецедентного текста, порождающего множественные прецедентные феномены – прецедентные имена, ситуации и цитаты. Отмечаются особенности функционирования библеизмов как интертекстуальных единиц библейской этимологии на примере произведений У. Шекспира. Автор обосновывает предположение о том, что, во-первых, тексты произведений английского драматурга У. Шекспира содержат большое количество интертекстуальных отсылок к библейским текстам и сюжетам; во-вторых, в основном в качестве отсылок выступают библейские фразеологизмы, которые понимаются нами как прецедентные единицы библейского происхождения; в-третьих, адекватная и успешная интерпретация художественного замысла произведений, понимание всей их глубины зависит от знания и вычленения в ткани текста библейских фразеологических единиц.

Ключевые слова: **Библия, библеизм, интертекстуальность, прецедентный текст, прецедентные феномены, У. Шекспир**

На сегодняшний день отмечается растущий научный интерес к исследованию Священного Писания. Библия закрепила за собой положение одного из величайших собраний текстов, оказавших огромное влияние на языки и культуры Европы. Она является одним из первых литературных произведений, переведенных на многие языки. Содержательное богатство и эстетические достоинства определенных текстовых фрагментов способствовали процессу их фразеологизации. Лаконичность формы, неоднозначность семантики и образность, символизм и экспрессивность библейских фразеологизмов делают их неотъемлемой частью многих художественных произведений. Все вышесказанное обусловливает актуальность настоящего исследования.

Цель данной статьи состоит в выявлении интертекстуального потенциала текстов Библии на примере произведений У. Шекспира. Материалом исследования послужили произведения «Гамлет» и «Генрих IV», содержащие многочисленные отсылки к библейским текстам.

В качестве методов исследования были выбраны следующие: метод фразеологического анализа, включающий методы фразеологической идентификации и фразеологического описания; контекстуальный метод; метод лексико-семантического анализа. Выбор анализируемых произведений был обусловлен предварительным лингвостилистическим анализом текста на предмет наличия интертекстуальных связей с Библией.

Теоретической базой исследования выступают работы отечественных и зарубежных лингвистов в области лингвистики текста и теории интертекстуальности (Р. Барт, Ю. Кристева, М. Бахтин); в области фразеологии германских языков и, в частности, фразеологии библейского происхождения (А.В. Кунин, L.P. Smith, Т.Н. Федуленкова); в области литературоведения (В.П. Комарова, S. Marx, P. Milward).

Практическая ценность исследования определяется возможностью использования полученных результатов на занятиях по курсам «Лексикология», «Стилистика», спецкурсу «Анализ текста художественного произведения» и др.

К отличительным характеристикам библейских текстов относятся смысловая и культурная универсальность, интертекстуальность, метафоричность, символизм, имплицитность понятий и смыслов. Специфика текста Библии заключается в том, что в силу размытости и нечеткости содержания, процессы восприятия и механизмы понимания и интерпретации библейских текстов, а значит, и понимание семантики фразеологических единиц библейской этимологии является сложным и неоднозначным.

Исследовав специфику интертекстуального потенциала библейских текстов, мы пришли к выводу, что в нашем случае интертекстуальность присутствует и актуализируется в двух видах. С одной стороны, священный библейский текст является макротекстуальным интертекстом, поскольку Священная книга

представляет собой собрание текстов разных авторов разных периодов и разных жанров. С другой стороны, будучи культурно значимым и часто воспроизводимым текстом, оставляющим вербальные следы в новых текстах, слово Божье является уникальным по своему масштабу, многомерности и культурному охвату источником обогащения языков христианского мира выражениями и аллюзиями, цитатами и крылатыми словами, фразеологизмами.

Будучи воспроизводимой в новых текстах через интертекстуальные включения различного характера, Библия оказывает на них значительное влияние, в частности это касается художественных текстов и текстов средств массовой информации. Несомненно, такое влияние рассматривается как положительное, поскольку способствует развитию вариативности библейской фразеологии [1, с. 83–84], а по сути – развитию национального языка. В то же время в научном сообществе в последнее время высказывается мнение, что интертекстуальность настолько прочно и неразрывно вошла в нашу языковую и речевую среду, что практически нет текстов, которые были бы абсолютно эксклюзивными и не повторяли чужие мысли, что трактуется как явно негативная тенденция.

Большое количество цитат, слов и выражений из Библии вошло в основную часть лексики современного английского языка [2]. По мнению Логана П. Смита, автора работы по изучению английской фразеологии, Библия была самым богатым источником английских идиом (второе место ожидаемо заняли произведения У. Шекспира). Он также подчеркивает огромное влияние, которое оказали переводы Библии на английский язык, и отмечает, что количество библейских фраз и выражений, вошедших в английский язык, настолько велико, что собрать и перечислить их было бы очень сложной задачей [3, с. 111].

Без сомнения, произведения Уильяма Шекспира, выдающегося английского поэта и драматурга, известного на протяжении веков во всем мире, считаются энциклопедией человеческих отношений во всем их многообразии. Читая шекспировские пьесы и хроники, мы постоянно сталкиваемся с многочисленными отсылками и аллюзиями на библейские тексты, отличительной характеристикой которых, наряду с метафорическим богатством, символизмом, разнообразием культурно-исторического контекста, является интертекстуальность [4, с. 238]. Автор часто прибегает к способу аллюзивного «прерывистого» включения библеизмов в тексты своих произведений, а также склонен к структурно-семантическим модификациям библейских фразеологизмов, что позволяет ему наиболее органично «вплести» их в ход повествования, выстраивая «четко прорисованный» вертикальный контекст.

Существуют различные точки зрения на взаимоотношения Шекспира и Священного Писания. Например, для В.П. Комаровой сопоставление шекспировского текста с теми отрывками библейских книг убеждает в том, что Шекспир во многих случаях противопоставлял идеям Библии иное отношение к жизни. В частности, немногочисленные аналогии между суждениями Гамлета и текстами Екклезиаста или Книги Иова не дают оснований говорить о влиянии библейской идеологии на драматурга, а скорее свидетельствуют о влиянии произведений культуры Возрождения и многочисленных цитат из произведений античных поэтов и философов, приводимых в них [5]. По словам Питера Милворда, пьесы Шекспира «скрывают в себе религиозный смысл, который относится к их глубочайшей сути» [6, с. 102). Он «показывает универсальную значимость Библии как для реальности человеческой жизни в этом суровом мире, так и для ее идеала в сердце Бога» [7, с. 207]. Стивен Маркс предполагает, что «подробное знакомство с Писанием» является необходимым условием для понимания библейских ссылок в пьесах, и ссылки в пьесах на Библию «освещают новые и удивительные смыслы библейского текста» [8, с. 13].

Соглашаясь с последним высказыванием, предлагаем несколько примеров, подтверждающих вышесказанное.

Библеизмы в «Гамлете»:

В I акте, сцене 5 принц Датский встречает призрака своего отца. Призрак рассказывает Гамлету о том, как гнусно поступил с ним его брат, который убил его с помощью яда. Замечание покойного короля вызывает ассоциацию с библейской историей об убийстве Каином своего брата Авеля, отсылая нас к Ветхому Завету (Бытие 4: 8). Имя Каин вошло в обиход как символ предательства, отсутствия каких-либо моральных принципов. В той же строке Призрак описывает его смерть, произнося следующие слова: «Был также некоторый нищий, именем Лазарь, который лежал у ворот его в струпьях и желал напитаться крошками, падающими со стола богача, и псы, приходя, лизали струпья его», что заставляет нас вновь вспомнить евангельскую притчу о Лазаре (от Луки 16: 20–21) [9].

Во второй сцене III акта Гамлет, обращаясь к актерам, просит их «научиться сдержанности» и, говоря о слишком эмоциональной игре, говорит: «Я бы хотел, чтобы такого парня высекли за то, что он переиграл Термаганта; он превзошел Ирода (англ. 'to out-Herod Herod')». Царь Ирод упоминается, в частности, в Евангелии от Матфея: «*Тогда Ирод, увидев себя осмеянным волхвами, весьма разгневался, и послал избить всех младенцев в Вифлееме и во всех пределах его, от двух лет и ниже, по времени, которое выведал от волхвов*» (от Матфея 2: 16). Конечно, Гамлет в этой ситуации не подразумевает немыслимую жестокость Ирода, но хочет донести до актеров, что во всем следует проявлять чувство меры и соразмерности.

В IV акте, сцене 5 Королева, оставшись одна, говорит: *«Так полна бесхитростной ревности вина, Она льется, боясь быть пролитой»*, что отсылает нас к Евангелию от Луки (от Луки 8: 17): *«Ибо нет ничего тайного, что не сделалось бы явным, ни сокровенного, что не сделалось бы известным и не обнаружилось бы»*.

В акте V, сцене 1 Гамлет говорит об останках Йорика: «В этом черепе был язык, и он мог петь когда-то: как плут его до земли доносит, как будто это челюстная кость Каина, совершившего первое убийство!». Принц возмущен отношением могильщика к праху умершего, предполагая, что череп мог принадлежать уважаемому гражданину. Шекспир вновь прибегает к аллюзии, связанной с именем Каина, подчеркивая, что такой тяжкий грех, как братоубийство, не позволяет убийце рассчитывать на уважение даже после смерти.

Здесь же, в V акте, сцене 1 Гамлет говорит, обращаясь к Александру Македонскому: «Александр умер, Александра похоронили, Александр превращается в прах; прах есть земля; из земли делают глину» (англ. "*Alexander died, alexander was buried, Alexander returneth into* ***dust****, the dust is eart, of Earth we make loam"* [10]. В данной ситуации аллюзия, очевидно, помогает нам почувствовать душевное состояние Гамлета, который, находясь в подавленном состоянии, указывает на бренность всего земного. Лексема *dust* (русск. «пыль, прах») неоднократно встречается в Библии. Мы также можем провести параллель с библейским текстом из Бытия и книги пророка Исайи: (Бытие 3: 19), (Исаия 64: 8). См., например: «*В поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю, из которой ты взят, ибо* ***прах ты и в прах возвратишься***» [9]. «*Но ныне, Господи, Ты – Отец наш; мы – глина, а Ты – образователь наш, и все мы – дело руки Твоей*» [9]. Здесь же в этой сцене есть еще одна библейская отсылка в виде фразеологизма *Adam's profession* [10].

Библеизмы в хронике «Генрих IV»

В акте II, сцене 4, изображая короля, Фальстаф говорит принцу: *«Если дерево можно узнать по плодам, а плоды по дереву, то, императивно говорю я, в этом Фальстафе есть добродетель...»*. Произнося эту фразу, сэр Джон снова отсылает зрителя, слушателя или читателя к Евангелию от Матфея, гл. 7, ст. 16–18: «*По плодам их узнаете их <…> Так и всякое дерево доброе приносит добрые плоды, а дерево худое приносит плоды худые*» (от Матфея 7: 16–18).

В той же сцене, опять же в иронической манере, принц (на этот раз изображающий короля, своего отца) говорит Фальстафу, играющему роль принца: *«Жалобы, которые я слышу о тебе, тягостны»*. Это замечание принца вызывает ассоциации с (Бытие 18:20): *«Тогда сказал Господь: "Возмущение против Содома и Гоморры так велико и грех их так тяжёл…"* и (Бытие 19:13): *"...потому что Мы собираемся разрушить это место". Возмущение Господа против его жителей так велико, что он послал нас уничтожить его»*.

Драматург ссылается на ту же притчу в реплике Фальстафа в Акте IV, Сцене 2: *«...теперь вся моя команда состоит из древних, капралов, лейтенантов, господ ротных, рабов, оборванных, как Лазарь в крашеной одежде, где собаки обжоры лизали его язвы»*. Интересно, что в продолжение этого замечания есть еще одна библейская аллюзия, связанная с притчей о блудном сыне: *«...можно подумать, что у меня сто пятьдесят оборванных блудных сыновей, которые в последнее время пришли от свиноводства, от поедания отбросов и шелухи»*. Эта притча также изложена в Евангелии от Луки (от Луки 15) и повествует о блудном сыне, который, разорившись по собственной глупости, вернулся к отцу и получил прощение. Фальстаф использует обе аллюзии, чтобы дать подробное и содержательное описание внешности новобранцев.

В акте III, сцене 2 мы встречаем упоминание о пыли в устах того же короля Ричарда: *«Сделай пыль нашей бумагой и дождливыми глазами, Напиши печаль на лоне земли»*. В данном случае можно предположить, что Шекспир имеет в виду (Бытие 3: 19): *«В поте лица твоего будешь питаться, доколе не возвратишься в землю, ибо из нее ты взят; ибо* ***прах*** *ты и* ***в прах возвратишься****»*. Упоминание о «жалкой щепотке глины, служащей оболочкой для костей» вызывает в памяти (Исаия 45: 9): *«Горе тем, которые ссорятся с Создателем своим, которые суть только горшки среди горшков на земле. Говорит ли глина горшечнику: «Что ты делаешь? Говорит ли работа твоя: «нет рук у горшечника»?»* (Исаия 64: 8): *«Но Ты, Господи, Отец наш. Мы – глина, Ты – горшечник; все мы – дело рук Твоих»*; книга пророка (Иеремия 18: 6): *«Он сказал: «Не могу ли Я поступить с тобою, Израиль, как поступает горшечник сей?» – провозглашает Господь. «Как глина в руке горшечника, так ты в руке Моей, Израиль»*. Перед лицом смерти Ричард невольно обращается к библейским историям, вероятно, пытаясь найти в них хоть какое-то утешение.

Конечно, У. Шекспир неоднократно упоминает прокуратора Иудеи Понтия Пилата, чье имя, как и имя Иуды, стало нарицательным, а также использует переосмысленное выражение «умывать руки», ставшее фразеологизмом. В акте IV, сцене 1 король Ричард сетует: *«Хотя некоторые из вас вместе с* ***Пилатом умывают руки****, проявляя внешнюю жалость; но вы, Пилаты, здесь предали меня моему кислому кресту, и вода не может смыть ваш грех»*. У. Шекспир ссылается на знаменитую евангельскую сцену, в которой прокуратор, желая угодить толпе, отправляет Иисуса на казнь, хотя в душе понимает, что Христос невиновен (от Матфея 27: 24–26): *«Когда* ***Пилат*** *увидел, что ничего не добился, а вместо этого начались волнения, он взял воды и* ***умыл руки*** *перед толпой. "Я невиновен в крови этого человека", – сказал он. "Это ваша ответственность!" Все люди ответили: "Кровь его на нас и на детях наших!". Тогда он отпустил Варавву к ним. Иисуса же он подверг порке и отдал на распятие»*.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

Библейский текст обладает мощным интертекстуальным потенциалом, регулярно воспроизводясь в других текстах. Одним из примеров являются тексты произведений У. Шекспира, который часто использует интертекстуальные отсылки к библейским текстам и сюжетам. Используя в качестве отсылок библеизмы, библейские фразеологизмы, тончайшие библейские аллюзии, У. Шекспир достигает величайшей художественной гармонии в своих произведениях. Часто его герои напоминают героев из библейских сюжетов, причем автор напрямую апеллирует к прецедентным библейским именам (Иуде, Понтию Пилату, Каину, Лазарю). Образность, экспрессивность и оценочность библейских фразеологизмов обогащает текст-реципиент и оказывает дополнительное эстетическое воздействие на читателя. Кроме того, библейская фразеология в составе произведения выполняет текстообразующую функцию. Наконец, используемые У. Шекспиром фразеологизмы подвергаются «двойному переосмыслению», что происходит за счет изменения формальной и частично содержательной стороны фразеологической единицы в пределах контекста произведения, и как результат появления структурно-смысловых модификаций фразеологизма.

Перспектива дальнейших исследований библейской фразеологии видится в возможности анализа ряда художественных произведений на русском и английском языках с целью сопоставления переводов и выявления наиболее адекватных способов перевода библейских фразеологизмов. Кроме того, данная работа стоит в ряду исследований, посвященных изучению специфики функционирования библеизмов и библейских фразеологических единиц в разных типах дискурса, например, в медийных текстах, политической коммуникации и т. п.

Библиографический список

1. Федуленкова Т.Н. Развитие вариантности фразеологии библейской этимологии. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики.* 2020; Т. 6, № 2: 83–96.
2. Федуленкова Т.Н. *Лекции по английской фразеологии библейского происхождения:* учебное пособие. Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2016.
3. Смит Логан Пеарсалл *Фразеология английского языка*. Перевод с английского А.С. Игнатьева. Москва: Учпедгиз, 1959.
4. Федуленкова Т.Н. Рецензия на монографию Н.А. Кузьминой: Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации. *Человек. Культура. Образование*. 2019; № 2 (32): 238–245.
5. Комарова В.П. *Шекспир и Библия: (опыт сравнительного исследования)*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1998.
6. Milward Peter *Shakespeare's Religious Background.* Chicago: Loyola University Press, 1973.
7. Milward P. *Biblical Influences in Shakespeare's Great Tragedies.* Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1987.
8. Marx Steven *Shakespeare and the Bible*. Oxford University Press, 2000.
9. *Библия. Синодальный перевод*. Available at: www.my-bible.info/biblio/biblija/
10. Шекспир У. *Гамлет.* Available at: https://genius.com/William-shakespeare-hamlet/

References

1. Fedulenkova T.N. Razvitie variantnosti frazeologii biblejskoj `etimologii. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki.* 2020; T. 6, № 2: 83-96.
2. Fedulenkova T.N. *Lekcii po anglijskoj frazeologii biblejskogo proishozhdeniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2016.
3. Smit Logan Pearsall *Frazeologiya anglijskogo yazyka*. Perevod s anglijskogo A.S. Ignat'eva. Moskva: Uchpedgiz, 1959.
4. Fedulenkova T.N. Recenziya na monografiyu N.A. Kuz'minoj: Intertekst: tema s variaciyami. Fenomeny yazyka i kul'tury v intertekstual'noj interpretacii. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*. 2019; № 2 (32): 238-245.
5. Komarova V.P. *Shekspir i Bibliya: (opyt sravnitel'nogo issledovaniya)*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1998.
6. Milward Peter *Shakespeare's Religious Background.* Chicago: Loyola University Press, 1973.
7. Milward P. *Biblical Influences in Shakespeare's Great Tragedies.* Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1987.
8. Marx Steven *Shakespeare and the Bible*. Oxford University Press, 2000.
9. *Bibliya. Sinodal'nyj perevod*. Available at: www.my-bible.info/biblio/biblija/
10. Shekspir U. *Gamlet*. Available at: https://genius.com/William-shakespeare-hamlet/

Статья поступила в редакцию 30.03.23

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-348-350

Vagizieva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), junior researcher, Institute of Languages, Literature and Arts n.a. G.Tsadasa of the Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

LINGUISTIC INTERFERENCE IN THE KADAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE. The article deals with a problem of interference and its study as a linguistic phenomenon. The main peculiarities of interference and approaches to its interpretation are described. Interference always means the switch-over from one language code to another in a bilingual environment. As a linguistic phenomenon, interference is considered from different positions, including the terms of the characteristics of speech in a second language in bilingualism. The relevance of the study of issues of language contacts, both in theoretical and practical terms, is manifested in the Republic of Dagestan, where there are more than 30 national languages and cultures that require not only their study, but also their preservation and development. The object of the study is linguistic interference in Kadar speech. Differences in the phonetic, morphological and lexical systems of the contacting languages of Dagestan particularly the Kadar dialect and the Russian language, the Kadar dialect and the Dagestan languages, contribute to the emergence of interference. The novelty of the work is in the fact that the phenomenon of linguistic interference in the Kadar dialect and the ways of its formation weren't the subject of a scientific research in earlier years. The purpose of the study is to describe and systematize the ways of expression of interference in the Kadar dialect and to study the mechanisms of their formation on phonetical and lexical levels. The object of the study is to identify the peculiarities of the Kadar-Russian bilingualism, to establish the types of phonetic and lexical interference. Methods of comparative and component analysis, as well as descriptive, are the main research methods. The theoretical and practical significance is in the fact that the research materials are applicable to the further study of the phenomena of interference in non-studied dialects of the Dargin language.

Key words: **Dargin language, Kadar dialect, multilingual environment, bilingualism, linguistic interference, results of interference**

Н.А. Вагизиева, *канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В КАДАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В научной статье рассматривается явление интерференции с точки зрения лингвистического феномена. Описаны основные особенности интерференции и подходы к ее трактовке. Интерференция всегда предполагает переключение с одного языкового кода на другой в условиях двуязычия. Как языковой феномен, интерференция рассмотрена с разных позиций, в том числе в плане особенностей речи на втором языке при билингвизме. Актуальность исследования и изучение вопросов языковых контактов как в теоретическом, так и в практическом плане проявляется в Республике Дагестан, в котором существует более 30 национальных языков и культур, которые требуют не только своего изучения, но и их сохранения и развития. Объектом исследования служит лингвистическая интерференция в кадарской речи. Различия в фонетико-фонологических системах контактирующих языков Дагестана, в частности кадарский диалект и русский язык, кадарский диалект и дагестанские языки, способствуют возникновению интерференции. Новизна работы состоит в том, что явление языковой интерференции в кадарском диалекте и способы ее проявления впервые подвергаются научному исследованию. Цель исследования заключается в описании и систематизации проявлений интерференции в исследуемом диалекте и исследовании механизмов их образования на фонетиче-

ском, морфологическом и лексическом уровнях. Задачи исследования заключаются в выявлении особенностей кадарско-русского двуязычия, установлении типов фонетической и лексической интерференции. Приемы сравнительного и компонентного анализа, а также описательный являются основными методами исследования. Теоретическая и практическая значимость состоит в том, что материалы исследования применимы в разработках вопросов о явлениях интерференции в неисследованных диалектах даргинского языка.

Ключевые слова: **даргинский язык, кадарский диалект, полилингвистическая среда, билингвизм, языковая интерференция, проявления интерференции**

In linguistics, there is a narrow and broad understanding of bilingualism. A narrow concept of understanding bilingualism – when the second language own approximately the same as their relatives. According to this point of view, "bilingualism begins when the degree of knowledge of the second language comes close to the degree of knowledge of the first" [1, c. 49]. Michael Paradis believes that a bilingual is an individual who understands and speaks in two languages, that is, a person who has mastered both language systems and using them as a native [2].

A broad concept in the interpretation of bilingualism allows significant differences in proficiency between the two languages, but suggests using a second language with more or less success in a situation communication with native speakers. According to A.A. Metlyuk, bilingualism applicable "to cases of individual bilingualism and cases of collective or mass language proficiency. At the same time, possession of the second language can have a different degree – from elementary to complete and free" [3, c. 67]. Speakers are generally considered bilingual even when individual features of their language systems are not quite comply to the norms of the non-native language. This type of bilingualism can be called incomplete or partially incomplete. Partial bilingualism is the most widely distributed. Absolutely the same bilingualism is rare.

The purpose of the work is to study the ways of formation and functioning of interference at all grammatical levels, systematization and description of the phenomenon in the Kadar dialect. The object of the study is linguistic interference in Kadar speech. The task is to establish the types of linguistic interference in the terms of Kadar-Russian bilingualism, to study the mechanisms of their formation on phonetical and lexical levels. To solve these problems, the author used a descriptive method and methods of component analysis. The relevance of the chosen topic is in the fact that it is required to preserve and develop small languages of the Russian Federation in the context of globalization and the age of technology and rapid development. It's the first time the phenomenon of linguistic interference in the Kadar dialect is a subject of a special scientific study, the material of a dialect is introduced for the first time. The theoretical and practical significance of the work is in the fact that the main results of the article can be useful in further research of the Caucasian linguistics, exactly the Dagestan languages, and also for the special courses on the Dargin language.

In the process of the study the author refers to the scientific works of the Caucasian and Russian scientists. The psychological aspect of interference is closely related to psycholinguistic, where special attention is paid to the mechanisms of speech. A.A. Leontiev describes the psycholinguistic mechanisms of mastering foreign language as a change in the rules of transition from the program to its realization, "a person must go through the stage of mediated knowledge of a foreign language; the mediating link here is "native" system of rules for the implementation of the program. In the future, this the mediating system of rules is increasingly reduced. Final link in this process of reduction (and at the same time automation of "new" rules) is the establishment of a direct connection between the program and the system rules of a foreign language, which corresponds to a relatively complete knowledge of a foreign language" [4, c. 21]. According to experts, each of the bilingual language systems exists in the form of psychophysiological mechanism, including certain knowledge, skills and abilities that provide the possibility of speech production and speech perception. In the process of learning foreign languages, there is a transfer, which is the use of the past (positive or negative) linguistic experience. Positive influence of the native language on the studied second one, the non-native language, facilitates the formation new speech skills and abilities (the so-called transposition), and negative influence, on the contrary, complicates the assimilation of new knowledge and skills. N.D. Levitov points out that it is impossible to explain why a person speaks several languages, if denied the phenomenon of positive transfer [5, c. 43]. The process of mastering a second language is necessarily accompanied by native interference. That is why V. Yu. Rosenzweig wrote: "It should be taken as an axiom that there is no bilingualism without interference" [6, c. 16]. According to A.A. Reformatsky, when studying non-native language, the main difficulty is not mastering a foreign language, but struggle with one's own [7]. In order to master a foreign language, first of all, to overcome the skills of their language, since they, according to N.S. Trubetskoy, are "a sieve through which, in a distorted form, are perceived facts of a foreign language" [8, c. 121]. When studying a foreign language, one-sided interference is usually observed, i.e. only the penetration of elements of the native language into the studied one. In this case, it is often negative, being unconscious erroneous transfer of the norms of the native language to a foreign one. However, as noted in the scientific literature, in recent years more and more the opinion becomes widespread that between the processes of mastering native and foreign languages have more similarities than differences, mechanisms of speech activity in native and foreign languages are the same, trainees go through similar stages speech development, allow similar types of errors, etc.

The problems on the study of the language interference exists in linguists for more than a century. As a rule, research work is held within the framework of the theory of language contacts, the main provisions of which one can find in the works of G. Shukhardt, I.A. Baudouin de Courtenay, N.S. Trubetskoy, R.O. Yakobson, L.V. Shcherba, E.D. Polivanov, U. Weinreich, E. Haugen, A.E. Karlinsky, V.Yu. Rosenzweig and others.

The term "interference" is of Latin origin and means: "inter" between + "ferens" ("ferentis") carrying, transferring [9, c. 232]. The term "interference" was first introduced into linguistics by the scientists of the Prague Linguistic School, and the meaning of which is the process of deviation from the norms of the languages in close contact. There is one more definition of it where interference is any effect of one bilingual language on another, as well as the result of this effect [10, c. 32]. There is a unanimous opinion of the scientists that the interference can be expressed on different levels of the language. There are three main types of interference: phonetic, grammatical and lexical [11, c. 72].

Before studying a phenomenon of interference in the speech of bilingual Kadars, we intend to characterize the dialect under study briefly. The Kadar alphabet consists of 46 letters, 33 of which coincide with the letters of the Russian alphabet, and the remaining 13 are specific letters of the Kadar dialect, such as *ʔ, ʁ, k', qː, q', p', t', x, q, ʡ, c' ĕ'*. Some main peculiarities and differences of the Kadar dialect are the following: a clear differentiation of vowel phonemes in longitude and brevity of their pronunciation, which significantly affects the meaning of words; the presence of interdental *s, z, ž;* labial *f, w*; lip harmony. "Unlike the literary language and some other dialects of the Dargin language, in the Kadar dialect in many words velar deaf sounds are labialized mainly in anlaut and inlaut of the words" [13, c. 32].

On the phonetic level the phenomena of interference in the Russian speech of the Kadar native speakers are mainly due to the differences and peculiarities in the articulation system, the originality of the phonemic implements, the specifics of the phonetic sound rules and the different nature of their prosodic systems in the Kadar dialect and Russian language. The whole list of deviations in the pronunciation norms of the Russian language in the speech of the Kadar-bilinguals forms the basis of the so-called Kadar national accent. The vowel sounds of the Russian language are relatively easily assimilated by the Kadar-bilinguals, since all Russian vowels – [a], [o], [u], [lː], [**ʔ**] – have their own articulatory-acoustic correspondences in the Kadar language. Here it is appropriate to note that the stress in the Kadar language is fixed, it falls on the middle or the last syllables of a word: kadar. *žu**z** / ki**t**a**p*** «a book», *wak'n**i*** – «a vizit», *ʔa**ɦ**a**l*** – «guest», am**a**rsa «a man, a husband», *bul**e**g**i*** «Avar man».

Being phonetically coercive, the Kadar stress does not imply a long pronunciation of the stressed vowel, while the Russian vowels of the stressed syllable are always pronounced longer than unstressed ones. The quantity of consonant sounds in the Kadar language coincides with the one in the Russian, but in the Kadar dialect there are also some additional sounds like: *[ʔ], [ʁ], [k'], [qː], [q'], [p'], [t'], [x], [q], [ʡ], [c'], [č'].*

The close interaction of the Russian language and the Kadar dialect is especially expressed on the lexical level. Many Russian words, penetrating into the speech of Kadar-bilinguals, replace the original vocabulary. So, for example, in the speech of the Kadars in their native language, the names of the days of the week in Russian are used oftener: *ponedel'nik* instead of the Kadar *it'ni*, *vtornik* instead of the Kadar *t'alat'* etc. Such replacement is also defined in the words of the lexical-thematic group "the relationship": *brat* instead of the Kadar *uzi*; *sestra* instead of the Kadar *ruzi; mama* instead of the Kadar *neš* etc. The replacement of the Kadar words with the corresponding Russian ones is also found out in the names of specific objects: *kniga* instead of the Kadar *kitap*; *karandaš* – instead of the Kadar *qalam*, etc. There are many words borrowed into the Kadar dialect from the Russian language: Rus. *comp'uter, universitet, parta, pensiya* etc. In general, these are lexemes associated with the realities of a modern life. Phraseological combinations, proverbs, proper names, abbreviations of the Russian language are used in the Kadar dialect with no lexical or phonetic change: Rus. *Putin*, *uchenie svet, a neuchenie – t'ma, Alenushka, SSSR, RF,* etc.

Thus, such types of linguistic interference are distinguished as phonological, grammatical, lexical, syntactic and sociocultural. At the same time, all types of interlingual interference are due to the influence of the native language on the studied one and vice versa. The main reason for the occurrence of interference is the fact that a person generates his foreign language statement according to the norms of his native language and establishes unusual connections and relationships between the individual linguistic facts of the language being studied. The study of errors caused by the inhibitory influence of the native language creates the need to develop a system of methods, means and techniques in preventing and overcoming interference. To do this, mainly interlingual comparisons are used in order to identify similarities and differences; intralingual comparisons based on similar elements in the previously studied language material; contrasting exercises that demonstrate differences in the meaning, function and use of linguistic phenomena in the native and studied languages; translation into the native language with an analysis of phenomena that cause difficulties in

their adequate use in foreign language practice of communication; interpretation using both native and target languages; explanation using rules-generalizations, orienting remarks, revealing the functional side of the acquired foreign language phenomenon; performing actions based on a diagram, table and other types of linguistic visibility.

The analysis of recurring, persistent mistakes of trainees allows us to note the difficulties in choosing, structuring and linguistic design of linguistic phenomena caused by the action of interlingual and intralingual interference, problems of a methodological and psychological nature. Thus, interference is an overcome through the formation of missing linguistic knowledge, the assimilation of missing and correction of distorted linguistic knowledge, as well as the formation of appropriate strong and flexible skills for using the relevant linguistic phenomena with the help of various techniques, means and exercises that ensure the maximum weakening of the effect of the identified types of interference. Nowadays, significant changes are taking place in Russian language as an adaptive system and a dialect. Any language to provide its main communicative function must change to reflect new phenomena occurring at this stage in society. One of the characteristic processes occurring in the language can be called the process of activation of the borrowed vocabulary and the ever-increasing scope of its use, the emergence of a large number of Russian words in the Kadar, which have an unusual Russian language form. In terms of intensive contact of cultures and languages, the recipient language becomes open to all kinds of influence in the Kadar dialect. There is an interaction of the language systems of Russian and the Kadar dialect and interference, which is reflected in the recipient language. In this case, the Russian language is considered as a recipient language. Every day people try to live more interesting, more convenient, safer, that is, more comfortable. To do this, they make discoveries, invent. As a result, we get a lot of new things and services, and each of them requires its own name. Some inventions completely change our lives. Yes, the invention satellite and satellite communications allowed the emergence of the Internet, mobile phones. Internet from a simple “e-mail” in recent years switched to virtual stores, show programs, electronic libraries. The same thing happened with mobile phones. Many inventions come to us from other countries, and their names are not always understandable. But it’s not just about inventions. New words affect our lives in the form of signs, names of shops and shopping centers in urban space. As a result, a large number of these borrowed words makes our speech clear only for those who know their meaning.

Soon they will no longer be “new”, they will be part of the language, but today these words are a big barrier in the communication of those Kadar people who know Russian and those ones who do not know it. Difficulty in understanding the meaning of these words is also connected with the fact that neologisms are part of passive stock of vocabulary, moreover, borrowed vocabulary. Therefore, in society, people still do not know the meaning of new words which came from Russian language. The active developing dialogue of cultures, the role of Russian words in the enrichment and development of the Kadar dialect; arises a necessity to study current trends in borrowings, often having an unconventional form for the Kadar dialect. Thus, the mismatches of the quantity and the uniqueness of consonant sounds and the peculiarities in the phonetic system in the Kadar dialect and Russian language are the reasons of the interference in the Kadar speech. On the morphological level, the Russian speech of the Kadar people is characterized by interference phenomena which is explained by certain grammatical categories of the Russian language that are absent in the native dialect of the Kadars and it is found out that there are some differences and mismatches of the grammatical categories in these two languages which are used for communication by bilinguals simultaneously, and discrepancies in the ways of expressing certain grammatical meanings. Mostly, Russian words lose their morphological peculiarities in the Kadar dialect and being absolutely borrowed are formed according to the rules of the Kadar grammar.

The discrepancy in the morphological characteristics of the Russian borrowings in the Kadar dialect and its word-formation and functioning in the source language is explained, first of all, by the fact that the contacting languages belong to different typological groups. The main types of lexical interference in the speech of the Kadars are distinguished: 1) borrowings, 2) loan-words, 3) semantic interference. The specificity of today’s sociolinguistic situation is that Dagestan is the territory of a rapidly growing Russian-speaking population with an almost complete absence of ethnic Russians. Ethnic Dagestanis become bilingual, using the Russian language in various spheres of public life. Although Dagestan is a multilingual region, the function of the state language is performed by one language – Russian, because each language of Dagestan has its own limited area. In this case, we can talk about the emergence of a new language code – the Russian ethnolect of the Dagestanis, which has ethnic shades of the Dagestan languages. The development of ethno-patterns is associated with interference – a kind of “mixing of languages” that contributes to the development of an interference variant of a secondary language. This situation interferes the processes of the preservation of small languages of the Russian Federation in their original form.

Summing up, we can conclude that the task of the study is achieved and the ways of expression of interference in the Kadar dialect are described and the mechanisms of their formation on phonetical and lexical levels are studied, the peculiarities of the Kadar-Russian bilingualism are identified. The work on the study of the phenomenon of linguistic interference, the mechanisms of its formation at the phonetic, morphological and lexical levels confirms: the phonetic, lexical, grammatical system of contacting languages – particularly, the Kadar dialect and Russian language is extremely diverse and there are great differences, which contribute to the occurrence of interference. Analysis of the study showed that the speech of the Kadar people is characterized by interference phenomena on the morphological level by mismatches and differences in certain grammatical categories and discrepancies in the ways of expressing certain grammatical meanings. In the analysis it is revealed that borrowings, loan-words and etc. are the main types of lexical interference in the Kadar dialect. Due to the differences and peculiarities in the phonetic sound rules and prosodic systems in the Kadar dialect and Russian language there is interference in the Russian speech of the Kadar native speakers on the phonetic level. As mentioned earlier, the theoretical and practical significance of the article is that the main results of the article can be useful for further research works of the Caucasian languages and be applied to the further materials aimed to preserve and develop native languages, further study of the phenomena of interference in non-studied dialects of the Dargin language. And the results can also be applicable for the special courses on the Dargin language for students.

Библиографический список

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. Москва: Наука, 1972: 49–62.
2. Paradis M. *Readings on Aphasia in Bilingual Polyglots*. Montréal: Didier. 1983.
3. Метлюк А.А. *Взаимодействие просодических систем в речи билингва*. Минск, 1986.
4. Леонтьев А.А. *Психология общения*. Москва: Смысл, 1999.
5. Левитов Н.Д. *О психических состояниях человека*. Академия педагогических наук РСФСР. Просвещение, 1964.
6. Розенцвейг М.Ю. Проблемы языковой интерференции. *Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора филологических наук.* Москва, 1975.
7. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Аспект Пресс, 1996.
8. Трубецкой Н.С. *Основы фонологии*. Перевод с немецкого А.А. Холодовича. Москва: Аспент пресс, 2000.
9. Адамчик В.В. *Новейший словарь иностранных слов и выражений*. Минск, 2006.
10. Беликов В.И., Крысин Л.П. *Социолингвистика*. Москва: РГГУ, 2001.
11. Вайнрайн У. Одноязычие и многоязычие. *Новое в зарубежной лингвистике*. Языковые контакты. Москва, 1972; Выпуск 6.
12. Алимов В.В. *Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации*. Москва, 2005.
13. Вагизиева Н.А. *Лексико-фразеологические особенности кадарского диалекта даргинского языка*. Махачкала: Институт ЯЛИ ДФИЦ РАН, 2021.
14. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык. Морфология*. Москва: Наука, 1993.

References

1. Avrorin V.A. Dvuyazychie i shkola. *Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya*. Moskva: Nauka, 1972: 49-62.
2. Paradis M. *Readings on Aphasia in Bilingual Polyglots*. Montréal: Didier. 1983.
3. Metlyuk A.A. *Vzaimodejstvie prosodicheskih sistem v rechi bilingva*. Minsk, 1986.
4. Leont’ev A.A. *Psihologiya obscheniya*. Moskva: Smysl, 1999.
5. Levitov N.D. *O psihicheskih sostoyaniyah cheloveka*. Akademiya pedagogicheskih nauk RSFSR. Prosveschenie, 1964.
6. Rozencvejg M.Yu. Problemy yazykovoj interferencii. *Avtoreferat dis. na soiskanie uchenoj stepeni doktora filologicheskih nauk.* Moskva, 1975.
7. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie.* Moskva: Aspekt Press, 1996.
8. Trubeckoj N.S. *Osnovy fonologii.* Perevod s nemeckogo A.A. Holodovicha. Moskva: Aspent press, 2000.
9. Adamchik V.V. *Novejshij slovar’ inostrannyh slov i vyrazhenij*. Minsk, 2006.
10. Belikov V.I., Krysin L.P. *Sociolingvistika*. Moskva: RGGU, 2001.
11. Vajnrajn U. Odnoyazychie i mnogoyazychie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Yazykovye kontakty. Moskva, 1972; Vypusk 6.
12. Alimov V.V. *Teoriya perevoda. Perevod v sfere professional’noj kommunikacii*. Moskva, 2005.
13. Vagizieva N.A. *Leksiko-frazeologicheskie osobennosti kadarskogo dialekta darginskogo yazyka*. Mahachkala: Institut YaLI DFIC RAN, 2021.
14. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk. Morfologiya*. Moskva: Nauka, 1993.

Статья поступила в редакцию 25.03.23

УДК 81.371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-351-353

Wang Mengmeng, *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Center of Russian Language, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, People's Republic of China), E-mail: 1223996532@qq.com*

THE USE OF THE WORD 鸭 INSTEAD OF 呀 IN THE VIEW OF CONCEPTUAL INTEGRATION IN THE CHINESE LANGUAGE. The article discusses the use of the content word 鸭 (duck) instead of the modal particle 呀 in Chinese as a result of mental transformation, which is based on conceptual integration. The materials in Chinese with the use of 鸭 instead of 呀 have been collected from various Internet resources. The object of research is the use of 鸭 instead of 呀, due to the theory of conceptual integration. The subject of research is the linguistic means of expressing the conceptual integration of cognitive spaces "poultry" – "modal particle" – use of 鸭 instead of 呀. The task of the research is to show the importance of the process of conceptual integration in changing the primary meaning and the emergence of a new use of linguistic units. In the work, methods of component and cognitive analysis are used. The paper concludes that the mixed space of the use of 鸭 instead of 呀 became possible due to the projection of cognitive features of the two input mental spaces content word 鸭 (duck) and modal particle 呀, while homophony plays a decisive role based on the identical pronunciation of hieroglyphs with the meaning " poultry" 鸭 (ya) and the modal particle 呀 (ya).

Key words: **conceptual metaphor, metaphorization, conceptual integration, mental space, 鸭, 呀, modal particle, significant word**

Ван Мэнмэн, *канд. филол. наук, преп. Центра русского языка университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, E-mail: 1223996532@qq.com*

УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОВА 鸭 ВМЕСТО 呀 В РАКУРСЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается употребление знаменательного слова 鸭 (утка) вместо модальной частицы 呀 в китайском языке в результате ментальной трансформации, в основе которой лежит концептуальная интеграция. Материалами послужили предложения на китайском языке с употреблением 鸭 вместо 呀, представленные в различных интернет-ресурсах. Объектом исследования является употребление 鸭 вместо 呀, обусловленное теорией концептуальной интеграции. В качестве предмета исследования выступают языковые средства выражения концептуальной интеграции когнитивных пространств «домашняя птица» – «служебное слово» – употребление «鸭» вместо «呀». Цель данной статьи – показать важность процесса концептуальной интеграции в изменении первичного значения и появлении нового употребления языковых единиц. В процессе исследования применялись методы компонентного и когнитивного анализа. В работе делается вывод о том, что смешанное пространство употребления 鸭 вместо 呀 стало возможным благодаря проекции когнитивных признаков двух входных ментальных пространств «домашняя птица» и «служебное слово», при этом решающую роль играет омофония на основе идентичного произношения иероглифов со значением «домашняя птица» 鸭 (ya) и модальной частицы 呀 (ya).

Ключевые слова: **концептуальная метафора, метафоризация, концептуальная интеграция, ментальное пространство, 鸭, 呀, модальная частица, знаменательное слово**

В современной лингвистике проявляется все более возрастающий интерес к исследованию языка в рамках когнитивной коммуникативной парадигмы. Когнитивная лингвистика должна заниматься лингвистическими аспектами проекция мыслительных процессов [1], и каждая языковая единица может рассматриваться как результат действия когнитивных процессов [2, с. 105]. Л.А. Манерко отмечает, что при анализе языка необходимо учитывать не только языковые знания, но и отражение знаний о мире [3]. Одним из актуальных направлений в исследовании пути и способа конструирования смысла и его понимания является теория концептуальной интеграции, предложенная Ж. Фоконье и М. Тернером [4]. Настоящая статья посвящена вопросу об употреблении знаменательного слова 鸭 вместо модальной частицы 呀 в ракурсе концептуальной интеграции в китайском языке.

Актуальность данной статьи определяется важностью и необходимостью изучения формирования ментального пространства в ходе когнитивного процесса концептуальной интеграции в китайском языке при употреблении знаменательного слова 鸭 вместо модальной частицы 呀.

Цель данной статьи – показать важность процесса концептуальной интеграции для объяснения ментальных трансформаций, обусловливающих изменение первичного значения и появление нового употребления языковых единиц.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) выявить ментальные пространства и их признаки; 2) проанализировать взаимодействие этих ментальных пространств, результат которого образуется новое ментальное пространство со своими собственными характеристиками.

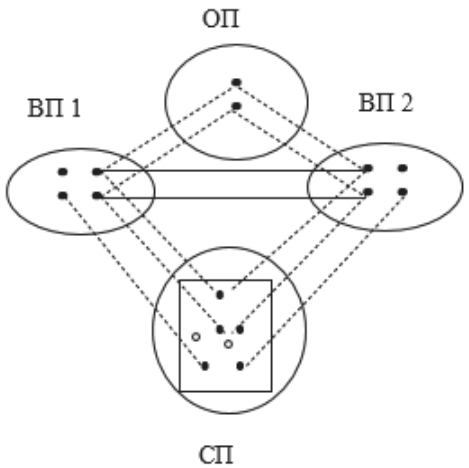


Рис. 1. Схема осуществления концептуальной интеграции.
Scheme for the implementation of conceptual integration

Научная новизна работы выражена в применении теории концептуальной интеграции для анализа употребления 鸭 вместо 呀 в китайском языке.

Теоретическая значимость исследования определяется уточнением и дальнейшим изучением проблемы концептуальной интеграции в китайском языке. Практическая значимость обусловлена тем, что результаты исследования могут быть применены в процессе перевода с китайского языка на другой, а также в межкультурной коммуникации.

М. Тернер и Ж. Фоконье разработали теорию концептуальной интеграции, или блендинга, согласно которой метафоризация не исчерпывается проекцией из сферы-источника в сферу-мишень, а включает в себя формирование смешанных ментальных пространств, порождающих смыслы в самом процессе концептуальной интеграции [5]. М. Тернер и Ж. Фоконье предложили четыре ментальных пространства: два вводных пространства (ВП), общее пространство (ОП) и смешанное пространство (СП). Схема осуществления концептуальной интеграции четырех ментальных пространств представлена на рис. 1.

Черная точка обозначает концептуальные признаки входных пространств, сплошная линия – их общие элементы, пунктирная – проекции общего пространства, некоторых элементов исходных пространств, не вошедших в общее пространство, пустая точка – добавочные элементы.

В последние годы в интернет-пространстве китайского языка появилось новое употребление слова 鸭 (ya – 'утка'), то есть можно увидеть замену модальной частицы 呀 (ya – 'ой, ого, эх') на 鸭 (ya – 'утка'). Подобная замена возможна благодаря тому, что в китайском языке слово 鸭 (ya – 'утка') созвучно со словом 呀 (ya – 'ой, ого, эх'). В данной статье выявлены признаки интегрального пространства употребления 鸭 вместо 呀, включающего 4 пространства: входное пространство 1 (ВП 1) – знаменательное слово 鸭, входное пространство 2 (ВП 2) – служебное слово 呀, общее пространство (ОП) и смешанное пространство (СП), или бленд (blend) – употребление 鸭 вместо 呀.

Входное пространство 1 (ВП 1) представлено лексемой 鸭 (утка). 鸭 (утка) – «домашняя птица с плоским клювом и короткими ногами, между пальцами ног есть плавательные перепонки, способна хороша плавать» [6]. Концептуальными признаками лексемы 鸭 (утка) в данном пространстве выступают способность плавать, симпатичная внешность, симпатичная походка, мягкий пух. С морфологической точки зрения 鸭 (ya) – знаменательное слово, имеет одинаковое произношение со служебным словом 呀 (ya).

Входное пространство 2 (ВП 2) репрезентировано посредством модальной частицы 呀 (ya), которая ставится в конце предложения, выражает побудительную, восклицательную и вопросительную функции [7]. Кроме того, с морфологической точки зрения модальная частица 呀 (ya) – служебное слово, имеющее одинаковое произношение с именем существительным 鸭 (ya).

Ниже приводятся примеры употребления модальной частицы 呀.

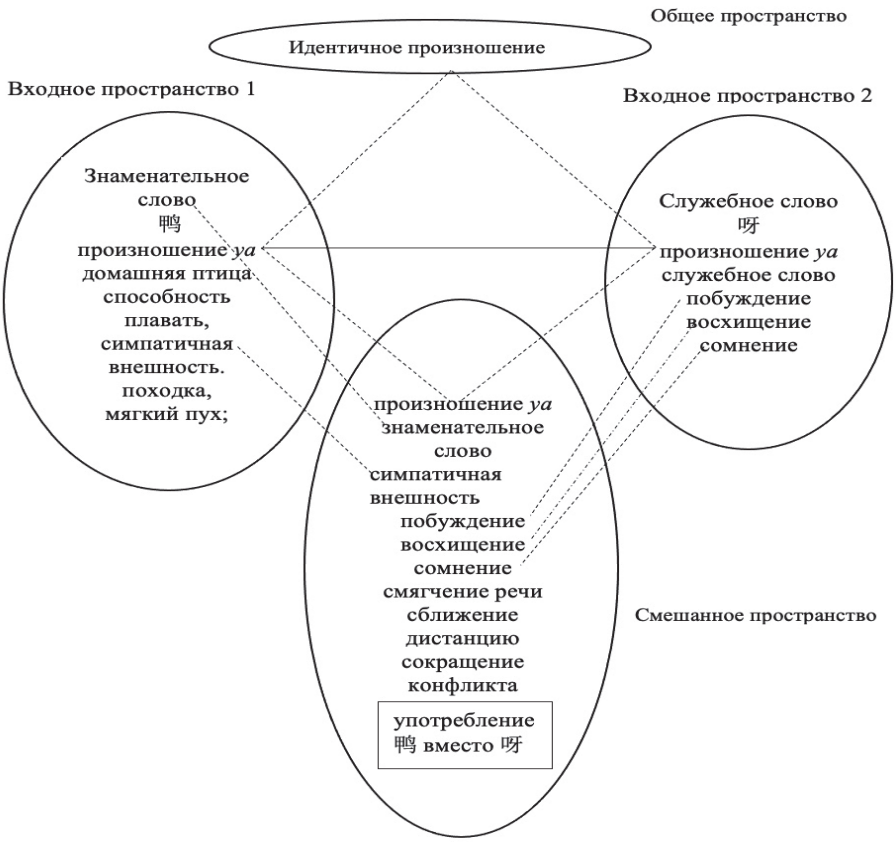


Рис. 2. Процесс концептуальной интеграции употребления 鸭 вместо 呀.
The process of conceptual integration of the use of 鸭 instead of 呀

1. Выражение восхищения:

风景多美呀*! (Какой прекрасный пейзаж! – Feng jing duo mei ya!).*

加油呀*! и* 冲呀*! (Давай! – Jia you ya* и *Chong ya!).*

快呀*! (Давай быстрее! – Kuai ya!).*

2. Выражение *сомнения*:

你一直发这个表情干啥呀*? (Зачем ты постоянно отправляешь этот смайлик? – Ni yi zhi fa zhe ge biao qing gan sha ya?).*

什么时候出去玩呀*? (Когда выйдем и погуляем? – Shen me shi hou chu qu wan ya?).*

3. Выражение побуждения, напоминания, просьбы, приказа:

大家别忘了明天的会呀*(Не забывайте про завтрашнее собрание. – Bie wang le ming tian de hui ya).*

Указанные примеры подтверждают, что модальная частица 呀 сама по себе не имеет никакого значения, используется для выражения сомнения, восхищения или побуждения.

Общее пространство (ОП) представлено общими признаками знаменательного слова 鸭 и служебного слова 呀. Эти лексемы имеют одинаковое произношение, что является поводом для замены служебного слова 呀 (ya) на знаменательное слово 鸭 (ya).

Выходное **смешанное пространство (СП)** представлено употреблением в предложениях знаменательного слова 鸭 вместо служебного слова 呀. При взаимодействии ментальных пространств образуется новое смешанное пространство с собственными характеристиками. То есть результатом концептуальной интеграции является добавление служебному слову 呀 образности, а знаменательному слову 鸭 – значение и употребление служебного слова 呀. Поэтому в китайском языке часто наблюдается употребление слова 鸭 в следующих примерах:

1. Выражение восхищения:

风景多美鸭*! (Какой прекрасный пейзаж! – Feng jing duo mei ya!).*

加油鸭*! и* 冲鸭*! (Давай! – Jia you ya* и *Chong ya!).*

快鸭*! (Давай быстрее! – Kuai ya!).*

2. Выражение сомнения:

你一直发这个表情干啥鸭*? (Зачем ты постоянно отправляешь этот смайлик? – Ni yi zhi fa zhe ge biao qing gan sha ya?).*

什么时候出去玩鸭*? (Когда выйдем и погуляем? – Shen me shi hou chu qu wan ya?).*

3. Выражение побуждения, напоминания, просьбы, приказа:

大家别忘了明天的会鸭 *(Не забывайте про завтрашнее собрание. – Bie wang le ming tian de hui ya).*

Приведенные примеры со словом 鸭 (ya) имеют такое же произношение, как и примеры со словом 呀 (ya), являющиеся результатом проекции из общего пространства в смешанное. Надо отметить, что такое употребление языковых единиц популярно в Интернете, причем адресантами подобных высказываний чаще всего являются девушки. В этих случаях признаки красоты и нежности девушки сочетаются с симпатичной внешностью утки, что позволяет смягчить речь и сократить дистанцию между участниками коммуникации. Как указывает китайский лингвист Чжан Бао, по сравнению со служебным словом 呀 (ya – 'ой, ого, эх') знаменательное слово 鸭 (ya – 'утка') становится более изобразительным и мягким при выражении эмоции и чувства [8]. Необходимо отметить, что согласно сообщению от 1 июня 2020-го в Ухане вышел комикс под названием « 加油鸭抗疫记» («Дневник борьбы с коронавирусом»), посвященный распространению информации о заболевании и предотвращению его [9]. Компонентом названия этого комикса было выбрано слово 鸭, а не 呀, что свидетельствует о популярности употребления 鸭 вместо 呀 в китайском языке и незаменимого коммуникативного эффекта, созданного 鸭. Появление нового употребления подобного рода свидетельствует о том, что человеческое сознание постоянно меняется, отражая новые сведения об окружающем мире и всех происходящих в нем изменениях.

Процесс концептуальной интеграции представляется следующим образом (рис. 2).

Данный рисунок наглядно показывает когнитивную основу употребления 鸭 вместо 呀 в результате концептуальной интеграции. Путем моделирования процесса концептуальной интеграции в статье рассмотрены когнитивные связи, обусловившие формирование итогового концептуального содержания употребления 鸭 вместо 呀. В процессе концептуальной интеграции может происходить соединение «несоединимого», в этом случае осуществляется интеграция знаменательного слова 鸭 и служебного 呀. Следует отметить, что в процессе замещения 呀 и проекции на его параметры 鸭 (утки) важную роль играет не метафора, а фонетическая двусмысленность слов 鸭 и 呀.

В китайском языке существует немало таких употреблений, благодаря фонетической смежности объединяются два несвязанных друг с другом явления, и появляется ассоциация у носителей китайского языка [10]. Например, *слово* 六 *(liù,'шесть') созвучно со словом* 溜 *(liù,'благополучие'),* 四 *(sì, 'четыре') –* 死 *(sǐ, 'смерть')*, из-за чего носителям китайского языка нравится цифра «6» и не «4». Еще, например, в китайском языке слово груша созвучно со словом разлука, из-за чего в Китае не принято отдавать кусочек груши другим, потому что считается, что делиться грушей – к разлуке друзей. В китайской культуре и традиции большинство способов выражения пожелания или табу основано на фонетической смежности. Такой уникальный образ мышления глубоко укоренился в сознании китайской нации и стал нормой поведения для китайского лингвокультурного сообщества [11].

В данной работе ключевую роль в употреблении 鸭 вместо 呀 играет фонетическая смежность лексем 鸭 (ya – ‘утка’) и 呀 (ya – ‘ой, ого, эх’), благодаря чему употребление знаменательного слова 鸭 (ya – ‘утка’) ассоциируется у получателя с внешностью утки, а служебное слово 呀 не имеет такой функции.

Таким образом, мы пришли к выводу, что мотивированное употребление 鸭 вместо 呀 возникло на основе слияния признаков двух входных пространств «утка как домашняя птица» и «呀 как служебное слово»: из ВП 1 взяты признаки *«симпатичная внешность», «знаменательное слово»*, а из ВП 2 – признаки *«функции побуждения, сомнения, восхищения», «служебное слово»*. При взаимодействии ВП 1, ВП 2 и ОП образуется новое смешанное пространство с собственными характеристиками. В данном случае смешанное пространство создает следующие эффекты: смягчение речи, добавление легкости и образности речи, сокращение дистанции между коммуникантами и подавление конфликта в процессе коммуникации.

Перспективным представляется сопоставительный анализ функционирования наименования утки в китайском и русском языках в диахроническом аспекте, поскольку в связи с развитием общества и появлением новых реалий функционирование наименования утки в сознании китайского и русского народов может изменяться и обновляться.

Библиографический список

1. 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.
2. Кубрякова Е.С. *Номинативный аспект речевой деятельности*. Москва: Наука, 1997.
3. Манерко Л.А. «Когнитивная проекция» и «когнитивная карта» в исследованиях по семантике и функционализму. *Актуальные проблемы английского языкознания.* К юбилею проф. О.В. Александровой. Москва: МАКС Пресс, 2012: 49–69.
4. Fauconnie G. Turner M. Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*. 1998; № 22 (2): 133–187.
5. Будаев Э.В. Когнитивная метафора в ракурсе теории концептуальной интеграции. *Культура и текст*. 2016; № 4: 6–12.
6. 现代汉语词典. **第七版**. **北京**: **商**务印书馆. *Словарь современного китайского языка*. Пекин: Издательство «Коммерция», 2019.
7. **在**线汉语词典. *Словарь китайского языка онлайн*. Available at: http://www.yuwenmi.com/zi/17450.html
8. 张宝. **以**“鸭”换“**呀**”**的**语言表现及其特点和优势. **太原**师范学院学报 (**社会科学版**). Чжан Б. Особенности и преимущества замены частицы «呀» на название «鸭» ‘утка’. *Вестник Тайюаньского педагогического университета* (издание по общественным наукам). Тайюань, 2019; № 3: 62–66.
9. **新**华新闻. *Новости Синьхуа*. Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1668448185125176994&wfr=spider&for=pc
10. **束定芳**. 认知语义学. **上海**：**上海外**语教育出版. Шу Динфан. *Когнитивная семантика*. Шанхай: Издательство «Образования иностранных языков», 2008.
11. **尹化玲**. 论转喻视角下的禁忌语和吉祥语. 鸡西大学学报. **黑**龙江. Инь Хуалин. Табу и поздравление в аспекте метонимии). *Вестник университета Цзиси. Хэйлунцзян.* 2016; № 5: 146–148.

References

1. Kubryakova E.S. Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. *Rol' yazyka v poznanii mir*a. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
2. Kubryakova E.S. *Nominativnyj aspekt rechevoj deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1997.
3. Manerko L.A. «Kognitivnaya proekciya» i «kognitivnaya karta» v issledovaniyah po semantike i funkcionalizmu. A*ktual'nye problemy anglijskogo yazykoznaniya*. K yubileyu prof. O.V. Aleksandrovoj. Moskva: MAKS Press, 2012: 49-69.
4. Fauconnie G. Turner M. Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*. 1998; № 22 (2): 133-187.
5. Budaev `E.V. Kognitivnaya metafora v rakurse teorii konceptual'noj integracii. *Kul'tura i tekst*. 2016; № 4: 6-12.
6. 现代汉语词典. **第七版**. **北京**: **商**务印书馆. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Izdatel'stvo «Kommerciya», 2019.
7. **在**线汉语词典. *Slovar' kitajskogo yazyka onlajn*. Available at: http://www.yuwenmi.com/zi/17450.html
8. 张宝. **以**“鸭”换“**呀**”**的**语言表现及其特点和优势. **太原**师范学院学报 (**社会科学版**). Chzhan B. Osobennosti i preimuschestva zameny chasticy «呀» na nazvanie «鸭» ‘utka’. *Vestnik Tajyuan'skogo pedagogicheskogo universiteta* (izdanie po obschestvennym naukam). Tajyuan', 2019; № 3: 62-66.
9. **新**华新闻. *Novosti Sin'hua*. Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1668448185125176994&wfr=spider&for=pc
10. **束定芳**. 认知语义学. **上海**：**上海外**语教育出版. Shu Dinfan. *Kognitivnaya semantika*. Shanhaj: Izdatel'stvo «Obrazovaniya inostrannyh yazykov», 2008.
11. **尹化玲**. 论转喻视角下的禁忌语和吉祥语. 鸡西大学学报. **黑**龙江. In' Hualin. Tabu i pozdravlenie v aspekte metonimii). *Vestnik universiteta Czisi. H`ejlunczyan.* 2016; № 5: 146-148.

Статья поступила в редакцию 21.03.23

УДК811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-353-356

***Wang Ting**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wtaspirant@gmail.com*

TYPES OF PRAGMATIC CONNECTION OF REPLICAS IN DIALOGUE (ON THE MATERIAL OF REPLICAS-REACTIONS WITH VERBS OF SPEECH). The article raises issues of pragmatic connection of replicas in dialogue that are relevant for modern discourse. The main objective of the study is to identify types of pragmatic communication in a dialogue, in which replicas-reactions with verbs of speech are used. Based on the typology of communication of dialogical replicas developed by E.V. Paducheva, the author turns to the corpus base of discursive formulas “Pragmatikon” to illustrate examples. Four types of pragmatic communication in replicas in the dialogue are identified, features of their implementation when using replicas-reactions with verbs of speech in the dialogue are considered. The problematic aspect touched upon by the researcher is the lack of knowledge of the functional in the speech of dicursive formulas. A special function of discursive formulas with verbs of speech in replicas-reactions is noted, which lies in marking indirect speech acts, increasing the expressiveness of the dialogue and implicit expression of consent, confirmation, denial, etc. The generalizations obtained will be useful in compiling practical courses designed for foreign students.

Key words: **pragmatic connection, dialogue, discourse, discursive formulas, speech act, replica-reactions, verbs of speech**

***Ван Тин,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wtaspirant@gmail.com*

ТИПЫ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ СВЯЗИ РЕПЛИК В ДИАЛОГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕПЛИК-РЕАКЦИЙ С ГЛАГОЛАМИ РЕЧИ)

Статья посвящена актуальным для современного дискурса вопросам прагматической связи реплик в диалоге. Основная задача исследования – выявить типы прагматической связи в диалоге, в котором использованы реплики-реакции с глаголами речи. Основываясь на типологии связи диалогических реплик, разработанной Е.В. Падучевой, автор для иллюстрации примеров обращается к корпусной базе дискурсивных формул «Прагматикон». Выявлены четыре типа прагматической связи реплик в диалоге, рассмотрены особенности их реализации при использовании в диалоге реплик-реакций с глаголами речи. Проблемным аспектом, затронутым исследователем, является недостаточная изученность функционала в речи дикурсивных формул. Отмечена особая функция дискурсивных формул с глаголами речи в репликах-реакциях, заключающаяся в маркировании косвенных речевых актов, повышении экспрессивности диалога и имплицитном выражении согласия, подтверждения, отрицания и т. п. Полученные обобщения будут полезны при составлении практических курсов, рассчитанных на студентов-инофонов.

Ключевые слова: **прагматическая связь, диалог, дискурс, дискурсивные формулы, речевой акт, реплики-реакции, глаголы речи**

Актуальность исследования обусловлена высокими требованиями к тексту в эпоху постиндустриального общества и, как следствие, возрастанием среди лингвистов интереса к прагматическому аспекту речевой коммуникации, в частности к диалогической речи.

Цель исследования – проанализировать особенности прагматической связи реплик в диалоге в случаях, когда реплика-реакция имеет в своем составе глагол речи (то есть глагол с семой «говорить») или же представлена дискурсивной формулой, которая включает в себя такой глагол.

Объект исследования – диалогические реплики-реакции с глаголами речи.

Для выполнения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1) отобрать материал исследования – дискурсивные формулы с глаголами речи;

2) взяв за основу типологию прагматической связи диалогических реплик Е.В. Падучевой, рассмотреть по данной типологии в качестве реплик-реакций дискурсивные формулы с глаголами речи;

3) сделать выводы об особенностях прагматической связи в диалоге с репликами-реакциями, выраженными дискурсивными формулами.

Проблемным аспектом, затронутым исследователем, является неизученный до конца функционал в речи дикурсивных формул. Научная новизна исследования заключается в анализе специфики прагматических связей при задействовании в диалоге реплик-реакций с глаголами речи.

Теоретическая значимость исследования заключается во вкладе в разработку теории дискурсивных формул русского языка, дилогической коммуникации и теории речевых актов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных в ходе исследования результатов для подготовки лекций и практических занятий по данной теме, составлении учебных пособий по теории языка, лингвопрагматике, а также при обучении иностранных студентов различным аспектам практического курса современного русского языка

В результате исследования выявлены четыре типа прагматической связи в реплик в диалоге, выделена особая функция дискурсивных формул с глаголами речи в репликах-реакциях, заключающаяся в маркировании косвенных речевых актов, повышении экспрессивности диалога и имплицитном выражении согласия, подтверждения, отрицания и т. п.

Вопросу типов связи реплик в диалоге посвятили свои труды такие отечественные ученые, как Н.Д. Арутюнова [1], Е.В. Падучева [2], А.Н. Кузин [3] и другие. Е.В. Падучева в статье «Прагматические аспекты связности диалога» дает наиболее полное описание типов прагматической связи [2]. Однако прагматическая связь в репликах-реакциях, представленных дискурсивными формулами с глаголами речи, ранее не исследовалась.

Диалог – исходная, первичная форма существования языка. До сих пор диалог является наиболее распространенной формой общения между людьми. Однако для того, чтобы диалог состоялся, необходимо соблюдение трех условий. Во-первых, требуется наличие двух (или более) коммуникантов, во-вторых, необходимым будет пересечение языковых компетенций говорящих (чтобы они могли понять друг друга), в-третьих, речь людей, осуществляющих коммуникацию, должна образовывать логически связный текст. Сами по себе высказывания двух и более людей еще не образуют диалога. Для того же, чтобы реплики образовывали диалог, между ними задействуются различные типы связи, которые могут носить эксплицитный или имлицитный характер [2, с. 306; 1, с. 643–660].

Наиболее авторитетное из существующих описаний типов связи реплик в диалоге дает Е.В. Падучева в своей работе «Прагматические аспекты связности диалога» (1982) [2]. Она выделяет семантические и прагматические типы связи диалогических реплик. Семантические типы связи осуществляются при помощи языковых средств, таких как, например, повторы или эллипсис. Мы не будем останавливаться на них подробно, поскольку это не входит в задачи данного исследования. Куда больший интерес представляют прагматические типы связи в диалоге, к которым Е.В Падучева относит такие способы взаимосвязи диалогических реплик, «в которые существенным образом включается речевой акт, с его условиями успешности, его участниками, презумпциями этих участников, с естественными законами сочетаемости речевых актов друг с другом и т. п.» [2, с. 306]. Итак, выделяют четыре прагматических типа связи реплик в диалоге:

– согласование по иллокутивной функции;

– связь через использование реплики-реакции, обращенной на условия успешности предшествующего речевого акта;

– связь посредством реплики, которая ориентирована на презумпцию предшествующего высказывания;

– связь на основе импликатур дискурса.

В данной статье мы рассмотрим способы связи в диалоге реплик с глаголами речи, акцентируя внимание на том, как актуализируются вышеперечисленные типы связи, когда вместо реплик с буквальным смыслом участниками диалога используются так называемые дискурсивные формулы. Под дискурсивными формулами в данной статье понимаются устойчивые, легко воспроизводимые единицы (высказывания, построенные по типу фразеологизмов), использующиеся в процессе конкретного речевого акта с целью упрощения коммуникации и придания реплике большей экспрессивности. По объему дискурсивные формулы обычно равны одной реплике. Например: Еще бы! Не говори! Ну ты скажешь! Ну и ну! Эх ты! Вот оно что! Подумаешь!

Рассмотрим подробнее каждый из данных типов связи. Тип связи реплик по иллокутивной (внеязыковой) функции представляет собой связи между речевыми актами, основанные на выражении намерения участника диалога. Не стоит понимать иллокутивную функцию высказывания в качестве неявной перефразировки, поскольку в противном случае прагматическая связь высказываний участников диалога будет осуществляться за счет повтора [2, с. 306], а значит – носить исключительно семантический характер.

Известно, что все реплики в диалоге связаны при помощи языковых средств (локутивно), но при этом еще обусловлены тем или иным коммуникативным намерением говорящего (иллокутивно). Человек говорит что-либо с целью спросить, предупредить собеседника о чем-то, ответить на его высказывание, высказать критику или одобрение относительно его действий или переданной им информации. Эта внеязыковая цель высказывания и представляет собой иллокутивный акт. Говоря иначе, иллокутивная связь реплик в диалоге – это связь, при которой реплика-стимул направляет, программирует соответствующий характер ответной реплики реакции. Так, вопрос предполагает ответ, побуждение – согласие или отказ, благодарности, поздравления, извинения тоже имеют соответствующие регламентированные ответные реакции. Четкую регламентацию иллокутивных связей в диалоге имеют, как правило, типичные речевые акты, в случае же, когда реплика-стимул имплицитно выражает иронию, сарказм, оскорбление и не соответствует прямому значению высказывания, появляются косвенные речевые акты, в которых реплики-реакции наделены сильной экспрессией и, как правило, выражены дискурсивными формулами. Например:

Дети: Ты же обещал, что отвезешь нас в зоопарк.

Отец: В другой раз.

Дети: Лет через двенадцать?

Отец: Что ты сказал? [4].

Отец в данный момент не хочет вести сына в зоопарк. Его реплика: «В другой раз». Вызывает у ребенка сарказм, который он выражает фразой «Лет через двенадцать?». Это не буквальный вопрос о том, поведет ли он сына в зоопарк хотя бы через двенадцать лет, а намек на то, что ребенок в принципе не верит, что дождется от него похода в зоопарк. В ответ на дерзкую саркастически окрашенную реплику-стимул: «Лет через двенадцать?» отец осаждает сына, используя дискурсивную формулу: «Что ты сказал?» В устной речи при употреблении такой реплики смысл фразы усиливает интонационная конструкция (ИК-4). В таком контексте ИК-4 используется, чтобы усилить в высказывании степень категоричности или недовольства [5].

Важность иллокутивного типа связи реплик можно заметить в случае с намеренным её «нарушением» в диалоге текста художественного произведения. Такой иллокутивный тип связи диалогических реплик часто используется для создания экспрессии в поэзии, когда надо изобразить отсутствие взаимопонимания между людьми. Например, этот тип связи встречается в стихотворении Анны Ахматовой «Сжала руки под темной вуалью»:

Он сказал: «Быть с тобой в аду».

Я смеялась: «Ах, напророчишь

Нам обоим, пожалуй, беду» [6].

В данном диалоге мы наблюдаем диссонанс настроения героев. Герой серьезно заявляет: «Быть с тобой в аду». А лирическая героиня воспринимает происходящее не всерьез, на что указывает глагол «смеялась», характеризующий ее реплику. Глагол «напророчишь», употребленный героиней в реплике-реакции, употреблен иронически. Таким образом, употребление глагола речи в реплике-реакции, связанной с предшествующей репликой иллокутивно, придает ей дополнительную скептическую окраску. Такой тип связи показывает различия в восприятии ситуации двумя участниками диалога.

Следующий тип связи реплик осуществляется за счет их ориентации на условие успешности предшествующего речевого акта. При использовании такой связи собеседник, к которому обращена реплика, не отвечает по существу на адресованный ему вопрос, а указывает на предшествующую сказанную ему реплику. Такой ответ адресата словно ставит под сомнение реплику партнера, иронизирует по поводу ее или же вовсе отрицает.

Например, такой тип связи используется диалоге героев «Горя от ума»:

Фамусов: Что за история?

Софья: Вам рассказать? [7].

Здесь Фамусов хочет получить информацию, его дочь Софья, понимая, что отец не одобрит ее союз с Молчалиным, не хочет рассказывать о своей влюбленности в него и то, что тайно виделась с ним. Она уводит разговор от темы, которую задает отец, выражая якобы сомнение в истинности интереса отца к теме разговора. Реплика «Вам рассказать?» подразумевает неуверенность Софьи в том, что отцу вообще интересно то, о чем он ее спрашивает.

Подобный тип связи диалогических реплик мы часто можем наблюдать и в произведении Я. Гашека «Похождения бравого солдата Швейка»:

– А что в этом пакете? – спросил верзила.

– Этого я не знаю. – Ну вот, не знаешь, а говоришь [8].

Фразой «не знаешь, а говоришь» собеседник указывает на сомнение в адекватности утверждения о содержимом пакета. При этом фраза имплицитно несет оттенок пренебрежения, неуважения к собеседнику как пустослову, человеку, несерьезно выполняющему свое дело, не отвечающему за свои слова. Использование косвенных речевых актов с прагматической связью диалогических реплик позволяет Я. Гашеку достичь в произведении выраженного комического эффекта.

Другой пример реплики-реакции, ориентированной на успешность предшествующего речевого акта:

Брат: Спроси папу, вынесет ли он мусор?

Сестра: Спроси его сам!

В данном случае сестра знает ответ, но, скорее всего, обижена на отца и понимает, что он не собирается делать то, о чем спрашивает брат. В этом случае фраза «Спроси его сам!» фактически соответствует по смыслу ответу: «Отец не будет выносить мусор, и это придется сделать, например, нам с тобой». Но сестра использует для дополнительной экспрессии, выражения недовольства дискурсивную формулу с глаголом речи: «Спроси его сам!» Усилению связи прагматической способствует наличию в данной фразе семантической связи, выражающейся в повторе повелительной формы глагола «спроси».

Как мы видим, подобный тип связи может быть представлен репликой-стимулом в форме вопроса, утверждения, побуждения. В первых двух случаях репликой-реакцией может оказаться дискурсивная формула с глаголом речи. Репликой-реакцией на исходную реплику утверждение чаще всего является вопрос без использования глаголов речи. Например:

Фамусов: Нельзя не пожалеть, что с эдаким умом...

Чацкий: Нельзя ли пожалеть об ком-нибудь другом? [7].

Или:

– Но, слава богу, я ненастоящий артист.

– *Почему* ненастоящий? Ваши поклонники наверняка сейчас с вами не согласятся. [9].

– Может, и нам стоит попробовать?

– А *почему* нет? Нужно научиться доверять себе [10].

Следующий тип прагматической связи в диалоге – это реплики, обращенные на презумпцию предшествующего высказывания. Если ранее в нашей статье речь шла о сомнении в успешности предшествующего речевого акта, то в случае с репликами, обращенными на презумпцию предшествующего высказывания, участник диалога уже выражает свое несогласие с предшествующей репликой собеседника. Можно предположить, что такая реплика нарушит связность и логичность диалога. Однако следует учесть, что если в монологе высказывания последовательны и вытекают одно из другого, то в диалогической речи противоречие/опровержение презумпции предшествующей реплики, высказанной другим человеком, не нарушает логики и связности текста. Это отличительная черта диалога как разновидности дискурса.

Опровержение презумпции реплики собеседника указывает на подчеркнутое стремление автора реплики к нарушению конвенциональных норм когнитивного поведения, как и в типе прагматической связи с указанием на успешность предшествующего речевого акта. Мы снова имеем дело с так называемыми косвенными речевыми актами.

Для такой прагматической связи очень часто используются реплики-реакции с глаголами речи. Например:

– Ты выиграла сто тысяч в лотерее.

– **Ты шутишь**? Я никогда не выигрывала в лотерее [4]. Когда подруга утверждает, что ее собеседница выиграла в лотерее, девушка выражает свое удивление и радость дискурсивной формулой: «Ты шутишь!» Эту фразу не стоит понимать буквально: собеседница нее имеет в данном случае в виду то, что ее коллега шутит или разыгрывает ее. «Ты шутишь!» в данном контексте следует понимать как: «Я удивлена! Такого просто не может быть» и т.п.

– Может, ты ревнуешь?

– Я тебя умоляю.

– Ну, как-нибудь по-отцовски?

– Марина, что ты говоришь? Она взрослый человек [4].

В данном примере представлен также косвенный речевой акт. Согласно словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, глагол умолять имеет значение «склонять к чему-то мольбами, просьбами; просить». Дискурсивная же формула «Я тебя умоляю!» имеет значение эмоционально выраженного несогласия: «нет, совсем нет!» На это значение также указывает контекст и интонация, с которой произносится реплика-реакция (ИК-2) [5].

Рассмотрим еще один пример употребления дискурсивной формулы в реплике-реакции с прагматической связью, основанной на том, что реплика-реакция обращена на презумпцию предшествующего высказывания:

– Ты устал?

– Ты еще спрашиваешь?

Буквальное значение глагола спрашивать – «интересоваться, задавать вопрос». Дискурсивная формула «Ты еще спрашиваешь?» имеет значение «да/конечно же/несомненно».

В представленных выше примерах мы видим, что адресаты высказываний в ответных репликах акцентируют внимание на тех аспектах обращенных к ним высказываний, которые содержат неподходящие к ситуации презумпции, констатируя тем самым коммуникативную неудачу собеседника. Так, например, в «Алисе в стране Чудес» [11] Шалтай-Болтай подлавливает Алису на том, что она ранее не упоминала свой возраст фразой: «Сколько, *ты сказала*, тебе лет?» Алиса начинает отвечать, сколько ей лет. Шалтай говорит, что Алиса ответила неверно, имея в виду то, что она отвечает на его вопрос, содержащий ложную презумпцию о том, что Алиса уже *сказала* до этого свой возраст. Таким образом, в этом диалоге важным связующим звеном между двумя репликами выступает глагол речи (сказала) с местоимением, указывающим на субъект действия (ты).

Последний прагматический тип связи реплик диалога, по Е.В. Падучевой [2, с. 312] и Г.П. Грайсу [12], – это диалогическая связь, осуществляемая путем обращения к выявленным говорящими импликатурам дискурса. Импликатура – это небуквально выраженная в тексте информация. В дискурсе под импликатурами понимаются умозаключения, которые адресат высказывания делает, опираясь на правила речевого общения.

Пример диалогической связи, основанной на импликатурах дискурса:

А: Вы не забыли, о чем вам было сказано?

В: Я никогда не забываю то, о чем мне говорят.

В данном примере подразумевается, что собеседник всегда помнит то, о чем ему говорят.

Другой пример:

А: Это хорошая работа.

В: А я и говорю [4].

В данном примере дискурсивная формула «А я и говорю», произносимая с интонационной конструкцией ИК-2 [5], выражает уверенное подтверждение оценки, высказанной в реплике-стимуле.

Подчеркнем, что даже вышеперечисленными типами иллокутивной связи не исчерпывается арсенал средств, посредством которых обеспечивается возможность связи диалогических реплик в зависимости от их смыслового содержания. Также присутствует огромное количество знаков, которые Ш. Балли относит к так называемым «немым», или «неартикулируемым» [13, с. 52]. Ученый убежден, что наибольшую важность в интерпретации коммуникативно ориентированных связей между репликами диалога представляют ситуативные знаки, а именно: а) «вещи, существа, движения, события, воспринимаемые нашими чувствами в момент, когда мы говорим» и б) «все известные собеседникам обстоятельства, которые могут послужить мотивом для их разговора» [13, с. 52]. О важности контекста в диалоге утверждает и другой лингвист, Д.Э. Шмарыгина, подчеркивая важность контекстуальной ориентированности диалога, обусловленной наличием в его основе какой-то коммуникативной ситуации, с которой диалог непосредственно связан [14]. Помимо этого, знаками, участвующими в интерпретации реплик на имплицитном уровне, являются знания о речевых конвенциях и особенностях жанра, употребляемого в той или иной коммуникативной ситуации.

Иллокутивный смысл высказывания может быть как эксплицитным, так и имплицитным. При этом лингвист А.Н. Кузин подчеркивает: «Два иллокутивных плана высказывания – эксплицитный и имплицитный – неравноценны в иерархическом отношении, поскольку реакция на прямо выраженный коммуникативный стимул высказывания в большинстве случаев недостаточна, и, напротив, ответ на имплицитный иллокутивный смысл автоматически является ответом на обе выраженные в комплексном речевом акте иллокуции» [3, с. 63].

Мы приходим к выводу, что реплики в диалоге согласовываются при помощи различных типов связи. Эта связь может быть как явно выраженной (эксплицитной), так и невыраженной явно (имплицитной). Связь реплик в диалогическом единстве может быть основана на семантических принципах или быть прагматической, то есть проявляться в речевом акте с его условиями, презумпциями, акторами.

Прагматический вид связи в диалоге имеет разновидности: 1) согласование реплик по иллокутивной функции, 2) реплики, обращенные на условия успешности предшествующего речевого акта, 3) реплики, ориентированные на презумпцию предшествующего высказывания, 4) тип связи, основывающийся на обращении к выявленным говорящими импликатурам дискурса.

Также для связи реплик в диалоге используется ряд неартикулируемых средств, в частности, конвенциональные нормы речевого поведения. Это обусловлено социальным характером диалога как проявления речи. Общение в формате диалога происходит в определенном коммуникативно-прагматическом контексте, где важную роль играет сообщение и предмет речи, автор и адресат сообщения, контекст общения, их социальный статус, менталитет и языковая картина мира. Все вышеобозначенное влияет на характер реплик участников диалога и реакций на эти высказывания собеседника.

Реплики-реакции с глаголами речи, в частности дискурсивные формулы с глаголами речи, используются в косвенных речевых актах и служат для прагматической связи в диалоге. Маркируя косвенные речевые акты, они имплицитно выражают значения согласия, подтверждения, отрицания, удивления, безразличия, также дают оценку собеседнику и информации, высказанной им в реплике-стимуле.

Реальный смысл дискурсивных формул становится понятен на основании использованных при их произношении интонационных конструкций и анализа речевой ситуации.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: «Языки русской культуры», 1999.
2. Падучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога. *Известия АН СССР.* Серия литературы и языка. Москва: Наука, 1982; Т. 41, № 4: 305–313.
3. Кузин А.Н. Коммуникативно ориентированная связность и иллокутивная тактика вопросно-ответного диалога. *Веснік БДУ.* Серия 4. 2006; № 3: 63–68.
4. *Корпус дискурсивных формул русского языка «Прагматикон»*. Available at: https://pragmaticon.ruscorpora.ru
5. Брызгунова Е.А. Интонация. *Русская грамматика*. Москва, 1980; Т. I: 96–122.
6. Ахматова А.А. *Гость.* Available at: https://rupoem.ru/axmatova/vse-kak-ranshe.aspx
7. Грибоедов А.С. *Горе от ума*. Available at: https://all-the-books.ru/books/griboedov-aleksandr-gore-ot-uma/?ysclid=lct7hty0op231775881
8. Гашек Я. *Похождения бравого солдата Швейк.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=239358&p=26&ysclid=lct7t9lxi0239570126
9. *Интервью Дмитрия Певцова «Парламентской газете».* 2021; 26 декабря. Available at: https://pevtsov.moscow/gosudarstvennaya-duma/intervju-dmitriya-pevcova-parlamentskoj-gazete/?ysclid=lct86awewm627403735
10. Жуликоватым участникам госзакупок напомнили про цугундер. *Парламентская газета.* Available at: https://www.pnp.ru/politics/zhulikovatym-uchastnikam-goszakupok-napomnili-pro-cugunder.html?ysclid=lct8dtxmt6608210651
11. Кэрролл Л. *Алиса в стране чудес. Алиса в Зазеркалье* (сборник). Available at: https://fictionbook.ru/author/lyuis_kyerroll/alisa_v_strane_chudes_alisa_v_zazerkale_sbornik/read_online.html?page=9&ysclid=lct8lxdbd8284629228
12. Грайс Г.П. Логика и речевое общение. *Межличностное общение:* хрестоматия: [невербальная коммуникация, мужской и женский стили общения, манипуляции в межличностном общении, аксиомы межличностной коммуникации, речь в межличностном общении]. Составители Н.В. Казаринова, В.М. Погольши. Санкт-Петербург: Питер, 2001: 171–194.
13. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва, 1955.
14. Шмарыгина Д.Э. К некоторым структурно-семантическим особенностям реплик-реакций в романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». *Современные научные исследования и инновации.* 2020; № 6. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2020/06/92588

References

1. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1999.
2. Paducheva E.V. Pragmaticheskie aspekty svyaznosti dialoga. *Izvestiya AN SSSR.* Ceriya literatury i yazyka. Moskva: Nauka, 1982; T. 41, № 4: 305-313.
3. Kuzin A.N. Kommunikativno orientirovannaya svyaznost' i illokutivnaya taktika voprosno-otvetnogo dialoga. *Vesnik BDU.* Seriya 4. 2006; № 3: 63-68.
4. *Korpus diskursivnyh formul russkogo yazyka «Pragmatikon»*. Available at: https://pragmaticon.ruscorpora.ru
5. Bryzgunova E.A. Intonaciya. *Russkaya grammatika*. Moskva, 1980; T. I: 96-122.
6. Ahmatova A.A. *Gost'.* Available at: https://rupoem.ru/axmatova/vse-kak-ranshe.aspx
7. Griboedov A.S. *Gore ot uma.* Available at: https://all-the-books.ru/books/griboedov-aleksandr-gore-ot-uma/?ysclid=lct7hty0op231775881
8. Gashek Ya. *Pohozhdeniya bravogo soldata Shvejk.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=239358&p=26&ysclid=lct7t9lxi0239570126
9. *Interv'yu Dmitriya Pevcova «Parlamentskoj gazete».* 2021; 26 dekabrya. Available at: https://pevtsov.moscow/gosudarstvennaya-duma/intervju-dmitriya-pevcova-parlamentskoj-gazete/?ysclid=lct86awewm627403735
10. Zhulikovatym uchastnikam goszakupok napomnili pro cugunder. *Parlamentskaya gazeta.* Available at: https://www.pnp.ru/politics/zhulikovatym-uchastnikam-goszakupok-napomnili-pro-cugunder.html?ysclid=lct8dtxmt6608210651
11. K`erroll L. *Alisa v strane chudes. Alisa v Zazerkal'e* (sbornik). Available at: https://fictionbook.ru/author/lyuis_kyerroll/alisa_v_strane_chudes_alisa_v_zazerkale_sbornik/read_online.html?page=9&ysclid=lct8lxdbd8284629228
12. Grajs G.P. Logika i rechevoe obschenie. *Mezhlichnostnoe obschenie:* hrestomatiya: [neverbal'naya kommunikaciya, muzhskoj i zhenskij stili obscheniya, manipulyacii v mezhlichnostnom obschenii, aksiomy mezhlichnostnoj kommunikacii, rech' v mezhlichnostnom obschenii]. Sostaviteli N.V. Kazarinova, V.M. Pogol'shi. Sankt-Peterburg: Piter, 2001: 171-194.
13. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka*. Moskva, 1955.
14. Shmarygina D.`E. K nekotorym strukturno-semanticheskim osobennostyam replik-reakcij v romane M.E. Saltykova-Schedrina «Gospoda Golovlevy». *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii.* 2020; № 6. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2020/06/92588

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-356-358

***Wang Shuoying**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: shoin.van@yandex.ru*

EUPHEMISTIC DESIGNATIONS OF REPRESENTATIVES OF THE OLDER AGE SOCIAL GROUP IN MODERN JOURNALISTIC DISCOURSE. The article discusses features of euphemistic designation of the elderly in the publications of modern media, including those of a political orientation, using the example of the lexeme *veteran*. The material for the study, conducted using the methods of semantic analysis, analysis of dictionary definitions, contextual analysis, the method of linguistic description, elements of the method of quantitative calculation, etc., was the media texts presented in the National Corpus of the Russian Language (non-fiction texts). It is noted that the lexeme *veteran* (most often in the combination *veteran of labor*), which has a positive connotation, is used as a euphemism to refer to the elderly and replaces the word *pensioner* which has a negative connotation in the texts of newspapers and magazines. Elderly, pensioners in modern journalistic and political discourse are increasingly called the veterans, which is especially clearly manifested in the functioning of the combination *choir of veterans*. The study has scientific novelty, since euphemisms denoting representatives of the older social group, in general, and the euphemism *veteran*, in particular, have not been sufficiently studied in modern linguistics. The conclusion is made about the demand for euphemisms based on age in modern journalistic and political discourse, which is associated with social factors, including an increase in the proportion of older people in society, the presence of age discrimination and the need to protect older people. The lexeme *veteran* as a euphemism is updated, in addition, due to the inevitable decrease in the number of officially recognized veterans and the expansion of the lexeme, which is a full-fledged component of the information space, of its meaning.

Key words: **euphemization, euphemism, older age group, veteran, mass media, journalistic discourse**

***Ван Шоин**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: shoin.van@yandex.ru*

ЭВФЕМИСТИЧЕСКИЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СТАРШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассмотрены особенности эвфемистического обозначения людей пожилого возраста в публикациях современных СМИ, в том числе политической направленности, на примере лексемы *ветеран.* Материалом для исследования, проводимого с помощью методов семантического анализа, анализа словарных дефиниций, контекстуального анализа, корпусного исследования, лингвистического описания, элементов метода количественного подсчета и др., стали тексты СМИ, представленные в Национальном корпусе русского языка (нехудожественные тексты). Отмечается, что лексема *ветеран* (чаще всего в сочетании *ветеран труда*), имеющая положительную коннотацию, используется как эвфемизм для обозначения людей пожилого возраста и заменяет в текстах газет и журналов слово *пенсионер*, обладающее отрицательной коннотацией. Ветеранами в современном публицистическом и политическом дискурсе всё чаще называют людей пожилого возраста, пенсионеров, что особенно явно проявляется в функционировании сочетания *хор ветеранов*. Исследование обладает научной новизной, поскольку эвфемизмы, обозначающие представителей старшей социальной группы вообще и эвфемизм *ветеран* в частности, недостаточно исследованы в современной лингвистике. Делается вывод о востребованности эвфемизмов по признаку возраста в современном

публицистическом и политическом дискурсе, что связывается с социальными факторами, в том числе с увеличением доли пожилых людей в обществе, наличием дискриминации по возрасту и объясняемой ею потребностью в защите пожилых людей. Лексема *ветеран* как эвфемизм актуализируется, кроме того, в связи с неизбежным уменьшением числа официально признанных ветеранов, что приводит к расширению значения лексемы, являющейся полноценным компонентом информационного пространства.

Ключевые слова: **эвфемизация, эвфемизм, старшая возрастная группа, ветеран, СМИ, публицистический дискурс**

Актуальность исследования связана с тем, что в современном общественном пространстве получают широкое распространение эвфемистические наименования представителей различных социальных групп, с помощью которых авторы стараются создать в отдельных высказываниях и в публикациях атмосферу доброжелательности, толерантности, вежливости. Эвфемизмы стали незаменимым компонентом современного текста; они «информируют массовую аудиторию о жизни различных социальных групп, вносят вклад в формирование общественного мнения и помогают развеивать дискриминирующие стереотипы по отношению к ним» [1, с. 31]. Суть эвфемизации состоит «в непрямом, прикрытом, вежливом, смягчающем обозначении какого-либо предмета или явления» [2, с. 521]. В современном русском языке эвфемизмы выступают как средство лингвистической политкорректности [3, с. 151], как инструмент юмора [4], а также могут выполнять манипулятивную функцию, «акцентируя внимание на одних деталях и оставляя в тени другие» [5, с. 222]. В политическом дискурсе эвфемизмам характерны такие цели, как «продвижение своих ценностей и военно-политических намерений, формирование положительного имиджа своей страны, смягчение конфликтных ситуаций, соблюдение правил политкорректности» [6, с. 15]. Эвфемизации подвергаются языковые единицы, обозначающие различные явления, прямое наименование которых в современном информационном пространстве затрагивает интересы каких-то групп людей, может кого-то обидеть, относится к «зонам коммуникативного риска» [7, с. 99]. В частности, эвфемизация касается названий малопрестижных профессий [8], терминологии бизнес-сферы [9] и т. п. Используются эвфемизмы и для называния представителей старшей возрастной группы, пожилых людей.

Целью настоящего исследования стал анализ лексемы *ветеран*, выступающей в современном русском языке в качестве эвфемизма для наименований *старый человек, пенсионер*. Для достижения цели были поставлены задачи: 1) выявить роль эвфемизмов с семантикой возраста в современном информационном пространстве; 2) определить цели использования данных эвфемизмов; 3) рассмотреть лексему *ветеран*, установить её эвфемистическое значение, проанализировать семантику и функционирование. Анализ производился на материале Национального корпуса русского языка [10] с использованием подкорпуса «Нехудожественные тексты».

Научная новизна исследования заключается в том, что в поле зрения лингвистов впервые попала лексема *ветеран*, используемая в современном русском языке как эвфемизм, и рассмотрено её функционирование в публицистическом и политическом дискурсе.

Теоретическая значимость работы видится в выявлении коннотативного поля лексемы *ветеран* и прогнозировании расширения ею возможностей использования в качестве эвфемизма.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования её результатов в преподавании лексикологии, а также в лексикографии – как материала для словаря актуальных эвфемизмов.

В наиболее полном на данный момент словаре эвфемизмов русского языка Е.П. Сеничкиной отмечаются такие эвфемизмы, указывающие на пожилых людей и на состояние старости, как *век Мафусаила, вечер (жизни, лет), вторая молодость, золотая осень, золотой возраст, осень жизни (лет), пожилого возраста, пожилой, почтенного возраста (лет), преклонного возраста (лет), солидный, старшее поколение* и др. Лексема *ветеран*, несомненно, имеющая эвфемистические употребления, в данном словаре, к сожалению, не приводится [11]. При этом переносное, эвфемистическое значение лексемы *ветеран* зафиксировано в толковых словарях, например, в «Большом академическом словаре»: «Старый, заслуженный работник (деятель) в какой-либо области» с приведением примера «*ветеран труда*» [12, с. 247]. Не рассматривается данная лексема и в монографическом исследовании А.П. Кудряшовой, посвящённом эвфемизмам этого типа [13], и в других научных публикациях, ориентированных на анализ эвфемизации сферы возраста [14; 15]. Тем не менее принадлежность лексемы *ветеран* к эвфемизмам по признаку возраста несомненна и должна быть рассмотрена.

В прямом значении слова *ветеран* нет семы ‘пожилой’. В словарях зафиксирована прямая семантика: «Опытный, бывалый, испытанный в боях воин» [12, с. 247], в структуре которой основной является сема ‘опытный’, имеющая положительную коннотацию. То есть ветераном может быть человек любого возраста, даже молодой. Однако при использовании в эвфемистическом значении сема ‘опытный’ актуализируется как заменитель семы ‘старый’, имеющей негативную коннотацию и присутствующей, к примеру, в слове *пенсионер*.

В результате ветеранами в СМИ называют пожилых людей, которые длительное время проработали на каком-то предприятии. Например: *«**Ветераны** ГосЦНИРТИ неоднократно поднимали вопрос: институт должен носить имя своего основателя, А.И. Берга!»* (Ю. Ерофеев «Аксель Берг», публицистика, М.: Молодая гвардия, 2012); *«Но **ветераны** Московского автозавода имени Лихачева хорошо помнят улыбчивого и общительного китайского стажера, который дирижировал хором своих соотечественников…»* (В. Овчинников «Размышления странника», публицистика, М.: Астрель, 2012). Использование эвфемизма *ветеран* позволяет авторам публицистических текстов упоминать о работавших ранее на предприятиях сотрудниках в уважительном ключе, как о людях, достойных почтения, мнение которых высоко ценится и заслуживает внимания. При этом подразумевается, что это люди пожилого возраста, пенсионеры, не обязательно официально имеющие знание ветерана труда.

Слово *ветеран* выступает как эвфемизм в сочетании *ветеран труда*. В НКРЯ зафиксировано 179 примеров использования данного сочетания. Звание *ветеран труда* имеет положительную коннотацию, звучит почётно, гордо, указывает на наличие у пенсионера дополнительных прав. Например: *«Я не позволю над собой издеваться. Я **ветеран труда**. Много лет на административных должностях»* (О. Селедцов «Танго с феминистками», журнал «Ковчег», 2013, № 40). Использование данного наименования позволяет показать высокий статус человека в обществе, в связи с которым ему необходимо помогать, оказывать особое уважение, а любое отсутствие почтения и помощи воспринимается как недопустимое, возмутительное, требующее принятия мер: *«**Ветеран труда** Агния Оконь уже два года живет вообще без отопления – после очередной аварии на теплотрассе дом пенсионерки просто отрезали от теплоцентрали»* (В. Антипин «Местная власть. Сильно пьющий мэр», журнал «Русский репортер», № 1-2 (080-081), 22-29 января 2009).

Лексема *ветеран* функционирует как составная часть наименований, обозначающих различные комитеты, отделы, департаменты соответствующей направленности. Данные наименования также зафиксированы в НКРЯ. Так, сочетание официальной стилистической окраски *по делам ветеранов*, отсылающее к указанным структурам, встречается здесь 15 раз. Например: *«На их вопросы отвечает начальник **Отдела по делам ветеранов** Управления социальной защиты Л.А. Габченко»* (Л. Пирогова «Система льгот не меняется, но упорядочивается», газета «Встреча» (Дубна), 26.03.2003). Наиболее часто используется в СМИ сочетание *совет ветеранов* (159 раз). Например: *«В новом виде возрождаются на комбинате и общественные организации, такие, как **совет ветеранов**, женсовет»* («Умножая социальные традиции», журнал «Металлы Евразии», № 3, 18.06.2004). Несколько реже (26 раз) – сочетание *союз ветеранов*. Например: *«Организации, представляющие интересы различных категорий льготников, – такие, как **Союз ветеранов** России, Союз чернобыльцев, Союз воинов Афганистана и др. – способны квалифицированно отстоять их права»* («Будут ли металлурги бастовать?», журнал «Металлы Евразии», № 5, 15.10.2004).

Кроме того, лексема *ветеран*, выступающая и в прямом значении, и как эвфемизм, обозначающий людей старшей возрастной группы, входит в состав сочетаний *льготы ветеранам* (количество примеров в НКРЯ – 17), *помощь ветеранам* (23 примера), *забота о ветеранах* (4 примера), *хор ветеранов* (7 примеров) и др.

Примеры использования данных сочетаний в современных СМИ показывают значимость эвфемизма для политического дискурса. Забота о ветеранах позиционируется как действие, важное для государственной политики: *«И конечно, свою монополию на память государство укрепило социальной политикой: **льготы ветеранам** стали весомым эквивалентом общественного уважения»* (Н. Охотин, И. Прусс «Братья и сестры!», журнал «Знание – сила», 2005, № 5). Многочисленные примеры подтверждают отнесение указанных контекстов употребления эвфемизма *ветеран* одновременно и к публицистическому, и к политическому дискурсам: *«**В помощь ветеранам**, которые обращаются на завод с различными просьбами, создана специальная приёмная, которую возглавил Евгений Иванович Комплешов»* (О. Белякова «И пожалеть, и помочь», газета «Уральский автомобиль» (Миасс), 15.01.2004).

Интересно и особенно показательно функционирование в современном русском языке сочетания *хор ветеранов*. Это вполне официальное название для коллектива исполнителей пожилого возраста. В настоящий момент по всецело объективным причинам (в связи с более чем почтенным возрастом) в хорах ветеранов практически не может быть ветеранов Великой Отечественной войны, остальные же их участники далеко не всегда являются ветеранами труда. По сути, хоры ветеранов – это самодеятельные вокальные объединения, функционирующие сегодня на базе Дворцов культуры, Домов творчества и иных подобных организаций. Хоры ветеранов создавались в 1950–1970-х годах именно как певческие объединения ветеранов войны и труда, в настоящий момент эта специфика утрачена. Информация о выступления таких коллективов регулярно появляется в СМИ. Например: *«Зерноградскому народному **хору ветеранов** войны и труда исполнилось 15 лет. В его репертуаре частушки и романсы, классика и народные песни»* (ДонТР, 17.11.2003). Наименование *хор ветеранов*, таким образом, отражает языковую и социальную традицию: данные вокальные объединения называются так по привычке, унаследовав наименование от хоров, где ранее действительно пели ветераны. Сочетание *хор ветеранов* позволяет

увидеть общую тенденцию расширения лексемой *ветеран* своего значения на данном этапе развития русского языка.

Мы считаем, что лексема *ветеран* в современном публицистическом дискурсе расширяет своё использование как эвфемизм и одновременно сужает как слово в прямом значении. К сожалению, ветеранов Великой Отечественной войны, по отношению к которым чаще всего применялась данная лексема на протяжении предыдущих десятилетий, становится всё меньше. Тем не менее существует «привычка» к данному слову; оно закреплено в информационном пространстве и в сознании носителей языка. Одновременно можно говорить о фактах дискриминации по отношению к людям пожилого возраста, о том, что они на данном этапе развития общества нуждаются во внимании и защите, одним из способов которой на уровне языка и является эвфемизация наименования представителей старшей возрастной группы. Всё это вкупе с увеличением доли в обществе пожилых людей в связи с ростом продолжительности жизни служит актуализации лексемы *ветеран*, используемой как эвфемизм для наименований *пенсионер, стареющий, старый человек*. Как видим, на формирование эвфемизмов и расширение ими своего использования влияют в первую очередь социальные факторы, что подтверждает социальную обусловленность эвфемизации как языкового явления.

Итак, эвфемизмы, обозначающие пожилых людей, относятся к альтернативным средствам вербализации признака старшего возраста, посредством которых говорящий прибегает к речевому маневрированию и воздерживается от использования слов и сочетаний, социально неодобряемых в современном информационном пространстве, в том числе в политическом дискурсе. Наличие в информационном пространстве лексем, используемых как эвфемизмы с семантикой представителей старшего поколения, указывает на признание обществом существования проблемы возраста, трактуемой как объект политической корректности. По-видимому, люди пожилого возраста могут выступать объектами дискриминации, в связи с чем становятся уязвимыми, нуждаются в защите. Некоторую степень такой защиты, по крайней мере на языковом уровне, и способны обеспечить эвфемизмы. Лексема *ветеран* в переносном значении указывает не на людей, реально являющихся и официально признанных ветеранами в какой-то сфере (как ветераны войны, труда, боевых действий и т. п.), а на пенсионеров, то есть используется как эвфемизм, что доказывают данные Национального корпуса русского языка. В семантике данного эвфемизма наблюдается актуализация семы ‘опытный’, имеющей позитивную коннотацию.

Можно прогнозировать всё более частое использование данной лексемы в эвфемистическом значении, поскольку количество ветеранов войны по естественным причинам постоянно сокращается, и переносное значение лексемы начинает вытеснять прямое. Актуализация эвфемизмов с семантикой пожилого возраста в современном публицистическом дискурсе обусловливает необходимость их дальнейшего более внимательного анализа.

Библиографический список

1. Биюмена А.А. Эвфемия как дискурсивная стратегия средств массовой коммуникации. *Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.* Серия 3: Филология. Педагогика. Психология. 2021; № 11-2: 31–38.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
3. Шилова М.А. Коммерческая корректность как один из факторов эвфемизации современной рекламы. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2018; № 2: 151–153.
4. Крылова М.Н. Эвфемизмы как инструмент юмора в современном русском языке: нетрадиционная функция языкового явления. *Вестник Донского государственного аграрного университета*. 2018; № 3-2 (29): 22–29.
5. Потанина О.Ю., Мюселимян Л.А. Манипулятивные возможности эвфемизации в языке современных СМИ (на материале российских газет). *Известия Ростовского государственного строительного университета*. 2015; № 20: 222.
6. Абрамичева Е.Н., Клюева М.Д. Эвфемизмы в современном политическом дискурсе: о чем не говорят политики. *Гуманитарные чтения «Севастопольская гавань»:* материалы научно-практической конференции. Севастополь: Севастопольский государственный университет, 2019: 6–16.
7. Журова А.В. Зоны коммуникативного риска в современном русском языке (на основе анализа эвфемизмов). *Известия Смоленского государственного университета*. 2021; № 2 (54): 99–111.
8. Старук М.М., Меликян В.Ю. Эвфемизация наименований малопрестижных профессий в современном русском языке. *Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия*: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Дониздат, 2014: 129–133.
9. Худякова О.А. Бизнес-эвфемизмы в современном деловом дискурсе. *Форум молодых ученых*. 2017; № 12 (16): 1915–1917.
10. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru
11. Сеничкина Е.П. *Словарь эвфемизмов русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2008.
12. *Словарь современного русского литературного языка*: в 17 т. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1951; Т. 2.
13. Кудряшова А.П. *Эвфемизмы в семантических полях «смерть», «болезнь», «возраст» (на материале современных русского и немецкого языков)*. Саратов: ССЭИ, 2015.
14. Лаптев И.В. Эвфемизмы тематической группы «старение» в языке рекламы. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015; № 1 (10): 46–49.
15. Чеметева Ю.В., Давыдова М.Л. Эвфемизация юридических терминов в отношении «третьего возраста»: необходимость и пределы. *Logos et Praxis*. 2018; № 17-2: 83–92.

References

1. Biyumena A.A. `Evfemiya kak diskursivnaya strategiya sredstv massovoj kommunikacii. *Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yanki Kupaly.* Seriya 3: Filologiya. Pedagogika. Psihologiya. 2021; № 11-2: 31-38.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
3. Shilova M.A. Kommercheskaya korrektnost' kak odin iz faktorov `evfemizacii sovremennoj reklamy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2018; № 2: 151-153.
4. Krylova M.N. `Evfemizmy kak instrument yumora v sovremennom russkom yazyke: netradicionnaya funkciya yazykovogo yavleniya. *Vestnik Donskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2018; № 3-2 (29): 22-29.
5. Potanina O.Yu., Myuselimyan L.A. Manipulyativnye vozmozhnosti `evfemizacii v yazyke sovremennyh SMI (na materiale rossijskih gazet). *Izvestiya Rostovskogo gosudarstvennogo stroitel'nogo universiteta*. 2015; № 20: 222.
6. Abramicheva E.N., Klyueva M.D. `Evfemizmy v sovremennom politicheskom diskurse: o chem ne govoryat politiki. *Gumanitarnye chteniya «Sevastopol'skaya gavan'»:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Sevastopol': Sevastopol'skij gosudarstvennyj universitet, 2019: 6-16.
7. Zhurova A.V. Zony kommunikativnogo riska v sovremennom russkom yazyke (na osnove analiza `evfemizmov). *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 2 (54): 99-111.
8. Staruk M.M., Melikyan V.Yu. `Evfemizaciya naimenovanij maloprestizhnyh professij v sovremennom russkom yazyke. *Yazyk i pravo: aktual'nye problemy vzaimodejstviya*: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rostov-na-Donu: Donizdat, 2014: 129-133.
9. Hudyakova O.A. Biznes-`evfemizmy v sovremennom delovom diskurse. *Forum molodyh uchenyh*. 2017; № 12 (16): 1915-1917.
10. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru
11. Senichkina E.P. *Slovar' `evfemizmov russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2008.
12. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 17 t. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1951; T. 2.
13. Kudryashova A.P. *`Evfemizmy v semanticheskih polyah «smert'», «bolezn'», «vozrast» (na materiale sovremennyh russkogo i nemeckogo yazykov)*. Saratov: SS`EI, 2015.
14. Laptev I.V. `Evfemizmy tematicheskoj gruppy «starenie» v yazyke reklamy. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2015; № 1 (10): 46-49.
15. Chemeteva Yu.V., Davydova M.L. `Evfemizaciya yuridicheskih terminov v otnoshenii «tret'ego vozrasta»: neobhodimost' i predely. *Logos et Praxis*. 2018; № 17-2: 83-92.

Статья поступила в редакцию 14.04.23

УДК 030, 81’374 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-358-361

Gao Yanjun, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yantszyun.gao@mail.ru*

ABOUT THE APPLICATION “GEOGRAPHICAL NAMES” IN RUSSIAN-CHINESE DICTIONARIES PUBLISHED IN RUSSIA AND CHINA. Comparison of Russian-Chinese dictionaries created in Russia and China revealed a number of differences. Unlike Russian dictionaries, Chinese dictionaries contain more geographical names, they are more diverse, Chinese equivalents of Russian toponyms are not transcribed. There are more Russian toponyms in Chinese dictionaries, and there are more Chinese toponyms in Russian dictionaries. The compilers of Russian dictionaries were not attentive to the changes of toponyms on the world map, which

led to the appearance in Russian dictionaries of many old names without any notes, whereas in Chinese dictionaries modern names are often indicated in parentheses. Both Russian and Chinese dictionaries of the XX century indicate traditional Chinese names as an equivalent for those administrative units that used to be part of China and are now part of Russia, while in the dictionaries of both countries in the XXI century, the Chinese equivalent is a transcription of the Russian name in hieroglyphs. Unlike Russian lexicographers, Chinese ones provide a lot of encyclopedic information that is not included in the lists of geographical names of Russian dictionaries.

Key words: **application, Russian-Chinese dictionary, geographical names**

***Гао Яньцзюнь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yantszyun.gao@mail.ru*

О ПРИЛОЖЕНИИ «ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАЗВАНИЯ» В РУССКО-КИТАЙСКИХ СЛОВАРЯХ, ИЗДАННЫХ В РОССИИ И КИТАЕ

В статье раскрывается проблема отражения географических названий в русско-китайских словарях, изданных в России и Китае. Сопоставление русско-китайских словарей, созданных в России и Китае, позволило выявить ряд черт различия. В отличие от российских словарей, в китайских приводится больше географических наименований, они более разнообразны, китайские эквиваленты русских топонимов не транскрибируются. В китайских словарях больше русских топонимов, а в российских – топонимов китайских. Составители российских словарей не были внимательны к изменениям топонимов на карте мира, что привело к появлению в них многих старых названий без каких-либо примечаний, тогда как в китайских словарях нередко в скобках указываются современные названия. И в российских, и в китайских словарях XX века в качестве эквивалента указываются традиционные китайские названия для тех административных единиц, которые раньше были частью Китая, а теперь являются частью России, в то время как в словарях обеих стран в XXI веке китайский эквивалент – это транскрипция иероглифами русского наименования. В отличие от российских лексикографов, китайские приводят много энциклопедической информации, которая отсутствует в списках географических названий российских словарей.

Ключевые слова: **приложение, русско-китайский словарь, географические названия**

Как известно, в двуязычных словарях, в том числе и в русско-китайских, всегда содержатся списки географических названий с указанием передачи этих названий на другой язык. Эти списки обычно помещаются в приложениях. Китайские исследователи пишут об особой роли словарных приложений: они являются важной частью словаря, поскольку обобщают, систематизируют и упорядочивают определенные аспекты основного корпуса словаря – предоставляют информацию, которая дополняет, расширяет, увеличивает и обогащает содержание словаря, тем самым повышая его значимость для пользователя, а некоторые приложения имеют значительную академическую ценность [1, с. 200]. Актуальность и новизна такого исследования обусловлены тем, что списки географических названий в русско-китайских словарях, созданных в России и Китае, в лингвистических аспектах ещё не сопоставлялись. Результаты проведенных исследований могут способствовать улучшению качества русско-китайских словарей в России и Китае. Цель статьи – описать черты сходства и различия разделов-приложений «Географические названия» в российских и китайских двуязычных словарях. Задачи: 1) сопоставить отбор географических названий в российские и китайские словари; 2) выявить основные особенности передачи этих географических названий в российских и китайских словарях. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что продемонстрировано, что созданные в России и Китае русско-китайские словари имеют как черты сходства, так и различия, обусловленные не только национальной культурной и лексикографической традицией, но и фактором адресата.

Материал исследования – шесть однотомных авторитетных русско-китайских словарей, изданных в России и Китае и сопоставимых по объёму и времени издания.

По поводу места географических названий в словарях существуют разные точки зрения. Материал показывает, что в самом раннем русско-китайском словаре («俄汉合璧词典» («Русско-китайский словарь», 1879, П.С. Попов; далее – Словарь Попова) уже имеется раздел «Приложение», что в значительной степени отражает полезность словарей (особенно двуязычных) как коммуникативных инструментов [2, с. 92–93]. В приложение к Словарю Попова добавлено более 10 разделов, в том числе: 1) «五洲» («Пять континентов»); 2) «各国名目» («Названия стран»); 3) «各国京都» («Столицы стран»); 4) «中国通商口» («Китайские открытые порты для иностранной торговли»); 5) «中国陆路通商处所» («Места для сухопутной торговли Китая»); 6) «中俄日高通商口岸» («Китайские, российские и японские высшие торговые пункты»); 7) «各国附属» («Зависимые страны или места»); 8) «中国省份» («Провинции Китая»); 9) «中国省会» («Главный город провинции Китая»); 10) «海关手续、文件、信函样本» («Таможенные формальности, документы, письма»); 11) 海关税率 («Таможенный тариф»); 12) 陆路通商规则 («Сухопутные торговые правила») [2, с. 92–93]. В этом приложении описаны девять разделов, посвященных географическим названиям.

Другая точка зрения базируется, в частности, на работе Лянь И. Этот китайский ученый отобрал 130 двуязычных словарей, составленных в Китае, изучил информацию в их приложениях и показал [1, с. 202], что лишь в приложениях к 7 двуязычным словарям содержалось общее положение стран (названия страны, регионов, столиц, их языки), а отдельный раздел о географических названиях был включен лишь в 18 словарей. Из этого видно, что роль географических названий и информации о странах в макроструктуре двуязычных словарей, составленных китайскими лексикографами, снижается. В то же время в российских работах о двуязычной лексикографии также «приводилась аргументация в пользу того, чтобы географические названия и личные имена (и их дериваты) включались в корпус словаря, а не давались отдельными списками» [3, с. 206].

Типы географических названий, включенные в словари

Анализ географических названий на букву А показывает, что российские словари обычно содержат меньше географических названий как по количеству, так и по разнообразию, чем китайские, опубликованные в то же время. В российские и китайские словари включены названия страны, столицы, городов, других административно-территориальных единиц, континента, моря, рек, озера, острова, гор. Однако, в отличие от российских словарей, в китайские также включены названия океанов, равнин, плато, низин, нефтяных месторождений, вулканов, вершин гор, портов, бухт, проливов, траншей, морских впадин, мостов и административных центров.

Как видим, сопоставление выявляет роль адресата словаря: в отличие от китайских словарей, в словарях российских, созданных для носителя русского языка, много китайских географических названий (*Амой, Макао, Гуанчжоу, Далянь, Пекин, Сватоу* [4, с. 561, 563, 565]).

Кроме того, исторические условия и цели составления словарей привели к тому, что не только между российским и китайским словарями одного и того же периода, но и словарями, опубликованными в разное время, но в одной стране, существует различие в отборе географических названий. Как говорится в «Предисловии» к китайскому словарю, изданному в 1953 году, «自伟大的苏联出兵东北，援助我国击败日本帝国主义后，我国人民更加清楚的看到了苏联的强大，社会主义制度的优越，更加清楚的了解到苏联和我国人民彻底解放与伟大建设事业的密切联系。因而研究俄文<…>已成为非常普遍的热潮。在这种情况下，我于一九四八年一月动手编写了这部词典» ‘С тех пор, как великий Советский Союз направил войска на северо-восток Китая для оказания помощи нашей стране в разгроме японского империализма, наш народ яснее увидел силу Советского Союза и превосходство социалистического строя, понял тесную связь между СССР и нашим освобождением и государственным строительством. В результате изучение русского языка стало очень распространенным. Таким образом, в январе 1948 года я начал составлять данный словарь’ [5, с. 1]. Очевидная обстановка эпохи и политическая цель перенять опыт Советского Союза заставили составителей этого словаря включать в него много названий советских республик, которых нет в словарях, изданных в XXI веке: *Абхазская АССР, Аджарская АССР, Азербайджанская Советская Социалистическая Республика*. В приложении к этому словарю «世界名人表» («Таблица имён знаменитых людей») 44 из 132 упомянутых персон являются политиками или лидерами советского государства, в то время как трое из четырех китайских знаменитостей были политическими лидерами (Мао Цзэдун, Сун Ятсен, Чжу Дэ), а четвертая, Лу Синь, рассматривается в словаре как «中国新民主主义文化的导师» ‘провозвестник новой китайской демократической культуры’ [5, с. 3], полностью игнорируют его личность как писателя.

Если в словарях XX века содержатся старые названия административно-территориальных единиц (1), то в словарях XXI века уже имеются их новые номинации (2):

(1) «**Чемульпо** 仁川 Жэньчуань» [6, с. 938] / «**Чемульпо** 仁川 (朝鲜之商港)» ‘**Чемульпо** китайский эквивалент (Торговый порт Кореи)’ [5, с. 8];

(2) «**Инчхон** 仁川(韩国城市)» ‘**Инчхон** китайский эквивалент (Корейский город)’ [4, с. 563; 7, с. 2740].

Фонетическая информация в словарях

В шести исследуемых словарях представлена следующая фонетическая информация о географических названиях:

1) все географические названия снабжены ударением во всех словарях: Австра́лия [6; 5, с. 2; 4, с. 561; 7, с. 2714; 8; 9, с. 2577];

2) в отличие от китайских словарей, в российских китайские иероглифы обязательно транскрибируются кириллицей (1) и пиньинем (2):

(1) «**Абиссиния** 阿比西尼亚 Абисиния» [6];

(2) «**Абиджа́н** *г.* 阿比让 ābǐràng» [4, с. 561; 8];

3) китайским читателям, в отличие от русских, фонетическая информация в словаре нужна для правильного произношения русских слов, поэтому правильное произношение добавляется в квадратных скобках только в том случае, когда произношение слова не совпадает с написанием: «**Эс-си́дер** [дэ] 锡代尔（利比亚城市）» '**Эс-си́дер** [дэ] китайский эквивалент (Ливийский город)' [7, с. 2802].

Стоит также отметить, что по сравнению с российскими словарями, китайские содержат специальные разделы о произношении русских слов, таких как «发音» («Фонетика») в словаре 1953 года, «俄语汉语译音表» («Таблица транскрипции русских букв китайскими иероглифами») и «汉语拼音俄语译音表» («Таблица соответствия пиньинь и русской транскрипции китайских слогов») в словарях 2001 и 2019 годов.

В российских и китайских словарях русские названия мировых географических объектов в основном транскрибируются на китайский язык (1) или при их передаче используется полукалька (2):

(1) «**Абиссиния** Пиньинь阿比西尼亚 абисиния» [6] / «**Абиссиния** 阿比西尼亚» [5]; в этих словарях китайский эквивалент 阿比西尼亚 (а-би-си-ни-я) – это транскрипция русского географического названия;

(2) «**Алтайский край** 阿尔泰边区» [5; 6]; в этом примере 阿尔泰 (а-эр-тай) – это транскрипция русского слова **Алтай**, 边区 – это перевод слова *край*.

Энциклопедическая информация

В.Г. Гак указывал, что в процессе развития русской лексикографии постепенно оформлялась тенденция включения разнообразных сведений о реалиях в толковые или переводные словари классического типа, что стирало грани между языковым и энциклопедическим словарем и способствовало созданию своего рода «энциклопедии языка» [10, с. 17]. В Китае также сформировалась тенденция сочетания словарей с энциклопедической информацией, о чем говорится в разделе «Предисловие» китайского словаря, изданного в 2019 году: «20 世纪 80 年代初, 黑龙江大学词典编辑室接受了中国大百科全书出版社委托的《苏联百科词典》定稿与编辑成书的任务。这项工作使<…>编写组的主体成员对工具书的认识又有了新的发展， 逐步产生了»<…>熔语词与百科于一炉»的想法» 'В начале 1980-х годов отдел лексикографии Хэйлунцзянского университета взял на себя задачу доработки и редактирования «Советского энциклопедического словаря» по заказу издательства «Большая энциклопедия Китая». Эта работа привела к новому пониманию лексикографии <…> составителями словарей, и постепенно возникла идея «объединить слова и энциклопедическую информацию»' [9].

Сопоставление показывает, что важное различие между исследуемыми российскими и китайскими словарями заключается в том, что в китайских словарях энциклопедическая информация часто приводится в скобках после китайских эквивалентов географических названий: «**Аму́р** 阿穆尔河 (中俄河界，我国称黑龙江)» '**Аму́р** река Амур (Китайско-российская речная граница, в Китае эта река называется Хэйлунцзян)' [7, с. 2716; 9, с. 2580]. Кроме того, в китайские словари не только включены географические названия с энциклопедической информацией, но и энциклопедические разделы:

1) в Словаре Го Цзинтянь (1953 года), раздел «世界名人表» («Таблица имён знаменитых людей») представлен в виде энциклопедической информации: «**Жуковский** (Н.Е.) [朱可夫斯基] 俄罗斯机械学与气体力学领域中的著名科学家，有俄罗斯航空之父之称» '**Жуковский** (Н.Е.) [Китайский эквивалент] Известный ученый в области русской механики и газомеханики, известный как отец российской авиации'[5, с. 2];

2) в Словаре Чжэн Шупу – 2001 и Словаре Чжэн Шупу – 2019 содержатся «俄罗斯人常见人名» («Распространённые имена в России»), «国际词素» («Интернациональные морфемы»), «Таблица Менделеева», «Таблица математических знаков» и «各国货币单位表» («Таблица мерных денежных единиц») (десять страниц).

Особенности передачи географических названий

В российских словарях после географических названий курсивом пометами указывается их принадлежность к географическому объекту: «**Алма-Ата** *г.* <…>» [4, с. 561]; «**Арно** *р.* (*Италия*) 阿诺河» [8]; в отличие от двух российских словарей, в китайских словарях (1)(2)(3) и Словаре Левиной (4) в скобках иероглифами указывается местонахождение топонимов:

(1) «**Архангельск** 阿尔汉格力斯克 (苏联白海港口)» '**Архангельск** Китайский эквивалент (Советский Беломорский порт)' [5];

(2) «**Августов** 奥古斯图夫(波兰城市)» '**Августов** Китайский эквивалент (Польский город)' [7, с. 2714];

(3) «**Авилес** 阿维列斯(西班牙城市) <…>» '**Авилес** Китайский эквивалент (Испанский город)'[9, с. 2577];

(4) «**Агра** *г.* (*Индия*)亚格拉yàgélā» '**Агра** *г.* (*Индия*) Китайский эквивалент yàgélā' [8];

В российском словаре 1952 года содержатся множество китайских административных единиц, таких как провинции, города, и указывается сокращение от полных наименований после пометы *сокр.*: «**Ганьсу** <…> *сокр.* 甘гань» [6, с. 930]; «**Дальний** <…> *сокр.* 大 да» [6, с. 931]. В российском словаре (2010, Баранова) содержится отсылочная помета: «**Дагоме́я** *см.* Бенин» [4, с. 563].

В отличие от китайских словарей, в российских часто после названий стран дается их полное наименование: «**Китай** 中国 <…>; **Китайская Народная Республика** 中华人民共和国 <…>» [4, с. 564].

В российских словарях, выполненных в основном в XX веке, есть устаревшие наименования без указания современного наименования. Так, устаревшее название китайского города *Сямынь* – Амой включено в российские и китайские словари, однако, в отличие от российского словаря, в китайском в скобках указывается его современное название: «**Амой** *г.* 厦门 xiàmén» [4, с. 561] / «**Амой** 厦门(应为Сямынь)» '**Амой** Китайский эквивалент (это должно быть Сямынь)' [7, с. 2716]; столица Южной Кореи была переименована из 汉城 (хань-чэн) в 首尔 (шоу-эр) в 2005 году, во всех российских словарях дается лишь её старое название («**Сеу́л** 汉城» [6, с. 936; 4, с. 566; 8, с. 638]), а в китайском словаре 2019 года уже указывается её новое («**Сеу́л** 首尔 <...>» [9, с. 2682]).

В отличие от российских составителей словарей, китайские стали обращать внимание на словообразовательный потенциал топонимов. Так, в словаре 2019 года после географического наименования приведены мотивированные этим именем прилагательное и существительное со значением 'житель данного географического региона', причем указаны его род и число: «**А́йова** (美国)艾奥瓦(州) ‖ 形 **айо́вский**及**айва́нский** ‖ 阳 **айо́вец**及**айва́нец**; 阴**айова́нка** [9, с. 2578].

Как известно, словарь представляет собой продукт эпохи. «Его создание во многом зависит от конкретных культурно-исторических условий, от состояния теоретической лингвистики и других наук, от текстовых материалов, которыми пользуются словарники. Учитывая изменчивость этих и многих других условий, которые составляют эпоху [11, с. 373–374], очевидно появление различий в словарях, изданных в разные периоды.

Так, есть различие между словарями, изданными в XX и XXI веках, при передаче названий тех городов/регионов, которые в истории относились к Китаю, а сейчас – к России. (Изменение произошло после подписания Айгуньского договора в 1858 году и Пекинского китайско-российского договора в 1860 году). Анализ показывает, что в российском и китайском словарях, изданных в 1950-х годах, даётся лишь традиционное китайское название этих мест, например, 海参崴 'Хайшэньвэй' – китайское название города *Владивосток*: «**Владивосток** 海参崴 Хайшэньвэй» [6, с. 930] / «**Владивосток** 海参崴 (苏联在远东之重要军港)» '**Владивосток** Китайский эквивалент (Важный советский военный порт на Дальнем Востоке)' [5, с. 2]. В современных словарях, изданных в XXI веке, *Владивосток* уже имеет новый эквивалент 符拉迪沃斯托克 (в-ла-ди-во-сы-то-к) – это его транскрипция на китайский, однако, в отличие от российских словарей, в китайских после транскрипции в скобках также указывается китайское наименование: «**Владивосток** *г.* 符拉迪沃斯托克fúlādíwòsītuōkè» [4, с. 562; 7, с. 2728] / «**Владивосток** 符拉迪沃斯托克 (海参崴) (俄罗斯城市)» '**Владивосток** Транскрипция на китайский (китайское наименование) (город России)' [7, с. 2728; 9, с. 2600]. Аналогична ситуация с топонимами *Благовещенск, Уссурийск, Хабаровск и другими.*

Что касается рек, протекающих по территории России и Китая, или гор, пересекающих Россию и Китай, то, в отличие от словарей, опубликованных в XX веке, в которых часто дается только одно название, в словарях, опубликованные в XXI веке, обычно даются транскрипция русского наименования на китайский и неотъемлемое китайское название: «**Амур** 黑龙江» [6, с. 928] / этот топоним отсутствует в китайском словаре 1953 года; в российском словаре 1952 года дается китайский эквивалент *Амур* – 黑龙江 (Хэйлунцзян), который является китайским названием этой реки в пределах Китая. В современных российских (1) и китайских (2) словарях указываются все возможные названия: *Амур* – 阿穆尔河 (а-му-эр-хэй, это транскрипция русского названия на китайский) и 黑龙江 (Хэйлунцзян, это китайское название от реки в пределах Китая): (1) «**Амур** <…> 阿穆尔河 <…> 黑龙江 <…>» [4, с. 561; 8]; (2) «**Аму́р** 阿穆尔河 (中俄河界，我国称黑龙江)» '**Аму́р** река Амур (Китайско-российская речная граница, в Китае эта река называется Хэйлунцзян)' [7, с. 2716; 9, с. 2580].

Также существуют различия в передаче одной и той же административной единицы в словарях, изданных в XX и XXI веках: в российском (1952 года) и китайском (1953 года) словарях *область* переводится как 省 (1), а в словарях XXI века как 州(2):

(1) «**Амурская область** 阿穆尔省» [6, с. 928]; «**Архангельская область** 阿尔汉格力斯克省» [5];

(2) Административная единица *область* отсутствует в Словаре Барановой и Словаре Левиной / «**Астраханская область** (俄罗斯)阿斯特拉罕州» [7, с. 2718; 9, с. 2584].

Таким образом, при составлении русско-китайского словаря лексикографы из обеих стран обратили особое внимание на включение географических названий в приложение к словарю. Однако в лексикографической практике подготовка приложения к словарю (включая географические названия) во многом определяется лексикографом субъективно, велика и роль адресата словаря.

Между российскими и китайскими словарями рассматриваемого типа существуют различия: 1) китайский словарь содержит большее разнообразие географических названий, чем российский того же периода; 2) в китайских словарях представлено больше русских географических названий, а в российских словарях – больше китайских географических названий; 3) в российских словарях, в отличие от китайских, содержится фонетическая информация, используется помета *сокр.*, после наименования страны как историко-географического понятия дается политико-правовое наименование самого государства; 4) в китайских словарях содержатся примечания к произношению слов, которые произносятся не так, как пишутся, энциклопедическая информация, которая отсутствует в российских словарях, а также грамматическая информация; 5) составители россий-

ских словарей не уделяют много внимания изменениям топонимов, что привело к появлению многих старых названий без каких-либо примечаний в российских словарях, а в китайских словарях часто в скобках указываются современные названия; б) в словарях XX века даются традиционные китайские названия для тех административных единиц, которые раньше были частью Китая, а теперь являются частью России, в то время как в словарях XXI века уже имеется транскрипция современных русских названий этих административных единиц на китайском языке.

Библиографический список

1. Лянь И. *Десять принципов для создания приложений к двуязычным словарям*. Нанкин: Издательство «Образование Цзянсу», 2001: 200–209.
2. Чжан Ц. *Общие правила составления русско-китайского словаря*. Харбин: Хэйлунцзянское Народное издательство, 2005.
3. Берков В.П. *Двуязычная лексикография*: учебник для студентов вузов. Минск: Астрель, 2004.
4. Баранова З.И. *Большой русско-китайский словарь*. Москва: Живой язык, 2010.
5. Го Ц. *Русско-китайский словарь*. Пекин: Китайское книгоиздательство, 1953.
6. Чэнь Ч.-Х. *Русско-китайский словарь*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1952.
7. *Большой русско-китайский словарь*. Пекин: Шанъу Иньшугуан, 2001.
8. Левина О.В. *Большой русско-китайский словарь*. Москва: Дом славянской книги, 2010.
9. *Большой русско-китайский словарь новой эпохи*. Пекин: Шанъу Иньшугуан, 2019.
10. Гак В.Г. От лингвистического словаря к энциклопедии языка. *Проблемы русской лексикографии*: тезисы докладов международной конференции «Шестые Шмелевские чтения». Москва, 2004.
11. Дубичинский В.В. *Лексикография русского языка*: учебное пособие. Москва: Наука: Флинта, 2008.

References

1. Lyan' I. *Desyat' principov dlya sozdaniya prilozhenij k dvuyazychnym slovaryam*. Nankin: Izdatel'stvo "Obrazovanie Czyansu", 2001: 200-209.
2. Chzhan C. *Obschie pravila sostavleniya russko-kitajskogo slovarya*. Harbin: H`ejlunczyanskoe Narodnoe izdatel'stvo, 2005.
3. Berkov V.P. *Dvuyazychnaya leksikografiya*: uchebnik dlya studentov vuzov. Minsk: Astrel', 2004.
4. Baranova Z.I. *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'*. Moskva: Zhivoj yazyk, 2010.
5. Go C. *Russko-kitajskij slovar'*. Pekin: Kitajskoe knigoizdatel'stvo, 1953.
6. Ch`en' Ch.-H. *Russko-kitajskij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1952.
7. *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'*. Pekin: Shan`u In'shuguan, 2001.
8. Levina O.V. *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'*. Moskva: Dom slavyanskoj knigi, 2010.
9. *Bol'shoj russko-kitajskij slovar' novoj `epohi*. Pekin: Shan`u In'shuguan, 2019.
10. Gak V.G. Ot lingvisticheskogo slovarya k `enciklopedii yazyka. *Problemy russkoj leksikografii*: tezisy dokladov mezhdunarodnoj konferencii «Shestye Shmelevskie chteniya». Moskva, 2004.
11. Dubichinskij V.V. *Leksikografiya russkogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Nauka: Flinta, 2008.

Статья поступила в редакцию 28.04.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-361-364

***Gong Ming**, postgraduate, Department of the Russian Language, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: gongming1@yandex.ru*

***Polishchuk E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department for Foreign Students, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: elenapolishchuk@mail.ru*

ABOUT FUNCTION AND USE OF COLOR METAPHORS IN RUSSIAN AND CHINESE MASS MEDIA LANGUAGE (USAGE OF THE LEXEME "WHITE"). The article analyzes color metaphorizations in Russian and Chinese languages, examining the role of their practical application in media context of the two countries. The researchers are focusing on the study of peculiarities of using lexeme "white" in political, economic and social media discourses, in particular its metaphorical semantics. Examples containing "white metaphors" are selected from major Russian and Chinese media publications, as well as language databases over the past 15 years, which permitted to understand the metaphorical meanings of the lexeme "white". The authors reveal the subjective and objective assessment expressed in metaphorical contexts, to explore the metaphorical models of the lexeme "white" in Russian and Chinese cultures. The research on the role and application of color metaphors in media language shows that color metaphors are becoming an expressive language unit to convey ideological and cultural values in modern Russian and Chinese media languages.

Key words: **color metaphor, color term, Russian and Chinese Media language, white color**

***Гун Мин**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: gongming1@yandex.ru*

***Е.В. Полищук**, канд. филол. наук, доц., МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: elenapolishchuk@mail.ru*

О ФУНКЦИИ И УПОТРЕБЛЕНИИ МЕТАФОРЫ ЦВЕТА В ЯЗЫКЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ «БЕЛЫЙ»)

В статье анализируются цветовые метафоризации в русском и китайском языках, рассматриваются функции их практического применения в контекстах средств массовой информации обоих стран. Внимание акцентируется на изучении особенности употребления лексемы «белый» в политических, экономических и социальных дискурсах СМИ, в частности ее метафорической семантике. Материалы с метафорой белого цвета выбирались из ведущих русских и китайских изданий СМИ, а также лингвистических баз данных за последние 15 лет, что позволило исследовать метафорические значения лексемы «белый». Авторы стремятся выявить субъективную и объективную оценку, выраженную в метафорических контекстах, исследовать метафорические модели лексемы «белый» в русской и китайской культурах. Изучение функции и употребления цветовой метафоры в языке СМИ свидетельствует о том, что она становится выразительной языковой единицей передачи идеологической и культурной ценностей в языке русских и китайских современных СМИ.

Ключевые слова: **цветовая метафора, цветообозначение, язык русских и китайских СМИ, белый цвет**

Метафора является важнейшим средством создания выразительности в языке, магическим лингвистическим феноменом, воздействующим на содержание мышления определенной нации. Термин метафора – заимствование из греческого языка (metaphora) со значением «перенос». В лингвистической категории общепринятым определением является следующее: метафора – троп или механизм речи… для характеризации или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении [1, с. 296]. Это определение объясняет данное языковое явление с точки зрения механизма его порождения и функционирования; понятно, что метафора считается идеальным сочетанием эстетической и коммуникативной функций языка.

Изучению метафоры постоянно уделяют внимание множество ученых. Интерес к метафоре берёт свое начало от Аристотеля и не иссякает до сих пор. В последние годы изучают вопрос о метафоре активно и интенсивно в областях лингвистических знаний такие исследователи, как Дж. Лакофф, Макс Блэк, М. Джонсон, Н.Д. Арутюнова, Г.Н. Скляревская, Е.С. Кубрякова, А. Ричардс и др., рассматривая метафору как своеобразную призму, через которую человек усваивает мир, как способ познания, структурирования и объяснения мира

[2, с. 49]. По словам языковеда-исследователя Яна Парандовского, метафора служит «ключевым камнем словотворчества» [3, с. 145]. Наряду с развитием лексико-семантической системы определенного языка метафора играет главенствующую роль в познании культурной деятельности конкретной нации и в создании коммуникативных связей между различными народами.

Язык СМИ – особый язык, отличающийся языковыми абстракциями, использованием эвфемизмов и иносказаний. Именно это обусловливает полифункциональное использование метафоры в языке СМИ: функции прагматическая, изобразительная, когнитивная, манипулятивная и т. д. Актуальность выбранной темы определяется повышенным общественным интересом к языку СМИ, особенно к языку политических публикаций. Политическая лингвистика, изучающая политико-коммуникативный дискурс СМИ, стала специфической научной отраслью в русистике уже в 90-е годы. В Китае в последние 20 лет также формируется и развивается лингвистическое направление исследования политических дискурсов. Известно, что метафора используется эффективно с целью непосредственного речевого воздействия на слушателя, создания эмоционально-экспрессивной сферы в политических, экономических и социальных дискурсах. Таким образом, в современной изученной области метафора понимается как средство отражения сложной мыслительной модели, способ передачи знания в языковой форме, а также как особый тип формирования отношения читателей к конкретной теме.

Как известно, при коммуникации говорящие на одном языке опираются на общие фоновые знания, связанные с культурными явлениями, определенными моделями ассоциаций, историческими идентичностями. Особо следует отметить, что цвет, как одно из свойств объектов материального мира, постепенно получает эстетическую и духовную окраску каждой нации, включается в фоновые знание носителей одной лингвокультуры. В нашей работе описывается метафоризация цветообозначения «белый», так как он является одним из основных и наиболее часто употребляющих в русских и китайских культурно-языковых средах (по данным «Частотного словаря публицистики», частота лексемы «белый» – 285,5; «красный» – 227,1; «черный» – 266,1; «зеленый» – 97,5; «желтый» – 46,2) [4]. Изучение метафоризации цветообозначений на материале русских и китайских СМИ дает возможность выявления своеобразных характеристик цветовой метафоры, сопоставления двух языковых картин мира для лучшего понимания двумя народами друг друга, на основе чего можем определить практическую значимость данного исследования.

Новизна исследования заключается в том, что в статье проводится выявление и сопоставление значений метафорических выражений с лексемой-цветообозначением «белый» в языках СМИ двух стран – России и Китая – за последние 15 лет. Цель нашей работы – определение значений лексемы «белый» в метафорических контекстах русских и китайских СМИ, исследование и сравнение национально-культурных коннотаций в русском и китайском языках, а также выявление функциональных особенностей употребления и коммуникации.

Исходя из вышесказанного, в задачи исследования входит анализ и классификация метафорических значений цветообозначения «белый» в контекстах русских и китайских СМИ, целенаправленный анализ метафорических выражений с лексемой «белый», передающих социальные и культурные ценности двух стран. Для выполнения задач исследования применились такие методы, как метод сплошной выборки, метод контекстного анализа, сопоставительный и коммуникативно-прагматический метод. Источниками языкового материала выступили следующие электронные ресурсы, издания русских и китайских СМИ: Национальный корпус русского языка, газеты «Ведомости», «Известия», «Sina микроблогов», газета «Жэньминь жибао» онлайн; информагентство «Синьхуа Новости».

Модель словосочетания «прилагательное + существительное» с лексемой цветообозначения считается самой распространенной формой метафорического выражения в языке русских и китайских СМИ, в которой метафоризация обнаруживается в наиболее явном виде. Вследствие этого мы выбираем метафоры данного типа для четкого и образного объяснения особенности функции и употребления лексемы цветообозначения в метафорических контекстах русских и китайских СМИ.

Сначала рассмотрим метафорические значения в русских СМИ.

1. Метафорическое значение ‘неизвестный’.

В русских СМИ для описания чего-то неизвестного, непознанного и неоткрытого используют метафорическое выражение «белое пятно»: *Практически все замечания Минэка соответствуют тем* ***белым пятнам****, которые есть в проекте стратегии в ее нынешнем виде, считает независимый консультант по автопрому Сергей Бургазлиев* [5]; *Недавно я был на встрече с министром энергетики Новаком, где показали карту газификации российских регионов: на ней Кузбасс –* ***белое пятно*** [6]. Видно, что в первом примере выражение «белое пятно» употребляется с негативной оценкой в значении ‘пробел в знаниях’ для вскрытия недостатков в работе, а во втором примере «белое пятно» понимается как совершенно новая, неисследованная территория на карте.

2. Метафорическое значение ‘чистый, вольный, святой’.

Не разочаровавшись во всех мужчинах, во всех людях, не обвиняя весь ***белый свет*** *– просто жить и любить жизнь, наслаждаться жизнью* [7]; *Гетто на* ***белом свете****: в криминальный рейтинг мира вошли пять городов России. Насколько объективен составленный сербской компанией список самых опасных городов мира* [8]. Белый свет – этот фразеологический оборот обозначает наш мир, окружающий нас мир (люди и природа).

Метафорическое значение «белый» определяется в аналогичных русских словосочетаниях: «божьим светом», «вольным светом». В этих двух метафорических контекстах можем заметить сильную эмоциональность и экспрессивность оценок автора: в первом отражается благодарность; а в другом с использованием контрастности «гетто» и «белый свет», т. е. «бедность, преступление» и «святость, вольность», создается стилистический эффект и отвлечение внимания читателей, еще дальше задан вопрос «насколько объективен…?», чтобы возбуждать общественное любопытство.

3. Метафорическое значение ‘алкогольный, спиртовой’.

А резкий отказ от алкоголя вызвал у него эпизод алкогольного делирия, также известного как ***белая горячка*** [9]. Белая горячка – психическая болезнь на фоне алкоголизма. В метафорическом контексте данное выражение считается эвфемизмом для описания болезни, вызванной опьянением.

4. Метафорическое значение ‘освобожденный от какого-то требования’.

Новобранцы, конечно, подходят, вот только записываться совсем в другие ряды вооруженных сил. «У меня ***белый билет****», – признается один из них* [10]. Белый билет – документ о неспособности мужчины к военной службе.

Письма Маруси, напоминающие ***белые стихи****, порой полны настолько несправедливых упреков, что влюбленного Ильфа становится просто жалко* [11]. Белые стихи – стихи без рифмы. Однако в этом предложении речь не идет о безрифменном жанре стихотворения, а образном описании безлюбовного содержания письма.

Определиться девушка обещает на выпускном бале – кого позовет на ***белый танец****, тот и заслужит заветный статус ее бойфренда* [12]. Белый танец – танец, на который женщины приглашают мужчин.

5. Метафорическое значение ‘законный’.

В экономической сфере цветообозначение «белый» обладает значением «законный» на основе вышеуказанного «чистый»: *В среднем по России «серый» заработок у 16% россиян, а полностью* ***«белая» зарплата*** *у 82%* [13]. Белая зарплата – официальная зарплата, облагаемая налогом. *Главной причиной для поиска новой работы стала… на третьем — ее* ***«белый» статус*** *(34 процента)* [14]. Белый статус – законность работы.

6. Метафорическое значение ‘нейтральный статус стран’.

Если раскрасить планету (противников Москвы – в синий, союзников – в красный, «нейтралов» – в ***белый****), обнаружится место, которое неизвестно чем красить* [15]. По общим правилам на карте нейтральные территории отмечаются белым цветом, что создает когнитивную метафору цветообозначений «белый» в политике. Заметим также другие политические метафоры цветообозначения в русских СМИ: «синий» – неофициальный цвет символа ослика, ассоциирующегося с американскими демократами, безусловно, противниками Москвы; «красный» – символ политического течения большевиков, коммунистического движения в России.

7. Метафорическое значение ‘инженерно-технический и офисный (персонал)’.

Под влиянием калькирования с английского языка white collars в русском языке частотно употребляется словосочетание «белые воротнички» для обозначения мелких служащих, клерков, не занимающихся грязной работой (черной работой): *Существенная часть фрилансеров на интернет-платформах – это* ***белые воротнички****: высококвалифицированные и хорошо оплачиваемые специалисты* [16]. В этом контексте допускается понимать расширенное метафорическое значение белого цвета в русских СМИ – высококвалифицированный и хорошо оплачиваемый. Посмотрим еще пример: *… в соответствии с логикой ОПОП купец, а чаще «****белый воротничок****» из Поднебесной следует за китайским локомотивом* [17]. Здесь белый воротничок понимается как офисный служащий, занимающийся инновационным бизнесом.

В китайской культуре метафорическое значение лексемы-цветообозначения «白» (белый) тесно связано с бытом народа, в этой связи лексема-цветообозначение «白» (белый) чаще употребляется в социальной сфере китайских СМИ.

1. Метафорическое значение ‘похороны’.

白事 (букв.: белое дело) – эвфемистическое выражение похорон в официально-деловом стиле. На фоне строгой политики Китая по борьбе с эпидемией муниципальные власти ввели ряд мер для охраны здоровья и безопасности граждан в 2021 г., в том числе *倡导“喜事缓办、白事简办”* («Инициатива «отложение организации свадьбы, упрощенная организация похорон») [18].

2. Метафорическое значение ‘медсестры’.

白衣天使 (букв.: ангелы в белых одеждах) – образно-метафорическое восхищение медперсоналом, медицинскими сестрами: *亚丁湾西岸的中国白衣天使* («Китайские медперсоналы на западном побережье Аденского залива») [19].

3. Метафорическое значение ‘устный, разговорный’.

白话 (букв.: белая речь) – устная речь, разговорный (понятный на слух) язык. Административное бюро г. Дэчжоу проявило инициативу ***白话****改革* (реформа объяснения правительственных услуг на общедоступном языке) [20]. С развитием технологии способов передачи информации в последние годы появляются такие неологизмы в китайских СМИ, как 白话改革 (букв.: реформа устной речи), при этом человек самопроизвольно использует более знакомые образы для осмысления, в этом контексте метафора лексемы цветообозначения 白 о ‘разговорном, понятном языке’ уже становится способом мышления китайского народа.

4. Метафорическое значение ‘пустой, незаполненный’.

交白卷 (букв.: сдать белый лист) – провалиться на письменном экзамене; не выполнить задание. *乌拉圭队与韩国队互**交白卷*** («Уругвай и Южная Корея сыграли вничью со счетом 0:0») [21]. Про соревнование данная когнитивная метафора передает негативную оценку о результатах матча или даже со счетом 0.

5. Метафорическое значение ‘молодой, неопытный (человек)’.

小白 (букв.: маленькая белизна) – новичок. *技术**小白*** (белый техник) – неопытный техник, чайник в техническом науке; *职场**小白*** (белый служащий) – новичок на рынке труда; *租房**小白*** (белый съемщик) – неопытный съемщик. Интернет-сленг 小白 привходит сокращено из слова 白痴 (дурачок) с использованием стилистического приема иронии, потом постепенно обретается метафорическое значение ‘новичок’ с нейтральной оценкой в китайских СМИ. Интересно отметить, в русской культуре лексема цветообозначения «зеленый» выражает параллельные метафорическое значения, например: зелёная молодёжь – неопытная молодёжь.

6. Метафорическое значение ‘долговый, рассрочный’.

白条 (букв.: белая бумажная записка) обозначает платеж в рассрочку, сейчас также – как метод рассрочного платежа в приложении Jingdong – это первый интернет-продукт кредита на доверии в Китае. *法律**白条*** (судебная долговая расписка) – метафора нерешенного судебного дела, интересное и образное выражение с использованием иронической оценки о невыполнении работы судьи [22].

Подведем итоги сделанного исследования. Из обобщения метафорических значений лексемы «белый» в русских и китайских СМИ мы можем обнаружить, что цветовая метафоризация лексемы «белый» возникает на основе объективного восприятия характеристики белого цвета у человека, частично реализуется путем семантического преобразования или когнитивной концептуализации уже известного значения языковой единицы в конкретном контексте. Например, русское метафорическое значение ‘неизвестный’ и китайское метафорическое значение ‘пустой’ восходят к человеческому представлению о пустоте на карте или бумаге; русское метафорическое значение ‘нейтральный’ – к политическому значению белого цвета на флаге, ‘алкогольный’ – к бледности кожи у пациентов в период психоза; китайские метафорические значения ‘похороны’ и ‘медсестры’ определяются физическим восприятием белой одежды, но также указывают на различные объекты с разной эмоциональной окраской.

Между тем в русских и китайских СМИ пресса и журналисты предпочитают использовать общеупотребительные образные метафоры – это широко употребляемые иносказательные обозначения или выражения предметов и явлений. Например, от общеупотребительного выражения «зарплата белыми деньгами» образуется русское метафорическое значение белого цвета ‘законный’; от общего когнитивного значения лексемы «белый» в выражениях «белый билет, белые стихи и белый танец» возникает ‘освобожденный от какого-то требования’; китайское метафорическое значение ‘неопытный’ – за счет стилистического переноса выражения «дурачок» в китайских СМИ; ‘долговый, рассрочный’ связано с устным обозначением долговой расписки в китайском языке. Очевидно, чтобы раскрыть метафорические смыслы цветообозначения полностью, необходимо рассмотреть метафорический контекст, указывающий на исторические реалии и культурные коннотации.

Функции метафоры белого цвета рассматриваются с целью более глубокого понимания специфики метафорического полимоделирования в сфере русских и китайских СМИ. Метафора цвета выполняет функции ценностной ориентации, определяется как средство выражения авторской оценки. В дискурсах и печатных СМИ цветовая метафора используется как языковой прием для привлечения внимания читателей к определенной информации, учитывая ее способность установить нужные ассоциативные связи, воздействовать на психику человека и создать идеологический фон. С развитием современных СМИ и ускорением процесса социальных изменений в России и Китае цветовая метафора отражает культурный отпечаток, воздействующий на массовое сознание, создает неологизмы путем нового сочетания, проявляющегося в контекстах разных областей СМИ, обогащает семантический запас русского и китайского языков.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метафора. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998.
2. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000):* монография. Екатеринбург, 2001.
3. Ивченко В.В., Завирюхина В.Н. и др. *Русско-украинский словарь научной терминологии: Математика. Физика. Техника. Науки о Земле и Космосе*. Киев: Софт Пресс, 1998.
4. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. *Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка)*. Москва: Азбуковник, 2009.
5. Минэкономразвития признало новую стратегию развития автопрома от Минпромторга сырой. *Ведомости.* 2022; 21 сентября. Available at: https://www.vedomosti.ru/auto/articles/2022/09/21/941782-minekonomrazvitiya-priznalo-strategiyu-avtoproma-siroi
6. Бондарь Ю. Почему своим продают плохой уголь, а за границу везут хороший? Аргументы и факты. 2020; март. Available at: https://aif.ru/society/opinion/pochemu_svoim_prodayut_plohoy_ugol_a_za_granicu_vezut_horoshiy
7. Жизнь после трагедии: девушка с бионической рукой-протезом нашла свое счастье. *Vesti.ru*. 2020. Available at: https://www.vesti.ru/article/2434768
8. Гетто на белом свете: в криминальный рейтинг мира вошли пять городов России. *Известия*. 2023. Available at: https://iz.ru/1483055/ivan-petrov/getto-na-belom-svete-v-kriminalnyi-reiting-mira-voshli-piat-gorodov-rossii
9. Гениальному безумцу Ван Гогу поставили новый диагноз. *Vesti.ru*. 2020. Available at: https://www.vesti.ru/nauka/article/2483016
10. Украинские резервисты не торопятся на призывные пункты. *Vesti.ru*. 2014. Available at: https://www.vesti.ru/article/1804195
11. Больная любовь Ильи Ильфа. *Аргументы и факты*. 2007. Available at: https://archive.aif.ru/archive/1685388
12. Откуда ноги растут. *Lenta.ru*. 2018. Available at: https://lenta.ru/articles/2018/03/02/sodna/
13. Названы города-лидеры по «серым» зарплатам. *Известия*. 2019. Available at: https://iz.ru/935637/2019-10-24/nazvany-goroda-lidery-po-serym-zarplatam
14. Россияне возжелали премий. *Lenta.ru*. 2019. Available at: https://lenta.ru/news/2019/11/20/deneg_dai/
15. На обратной стороне Астаны. Казахстан – друг России или холодный прагматик? *Аргументы и факты*. 2023.03. Available at: https://aif.ru/politics/world/na_obratnoy_storone_astany_kazahstan_-_drug_rossii_ili_holodnyy_pragmatik
16. Почему компании все чаще нанимают самозанятых. *Ведомости*. 2022; 10 апреля. Available at: https://www.vedomosti.ru/partner/articles/2020/10/13/842984-pochemu-kompanii
17. Пекин переформатирует экономику под «Один пояс, один путь». *Парламентская*. 2019. Available at: https://www.pnp.ru/economics/pekin-pereformatiruet-ekonomiku-pod-odin-poyas-odin-put.html
18. Многие места в Чжэцзяне выступают за «отложение организации свадьбы, упрощенную организацию похорон». *Жэньминь Жибао*. 2021; 10 декабря. Available at: http://zj.people.com.cn/n2/2021/1210/c228592-35045850.html
19. Китайские медработники на западном побережье Аденского залива. *ИА «Синьхуа»*. 2023; 03 марта. Available at: http://www.news.cn/photo/2023-03/03/c_1129410907.htm
20. Дэчжоу запускает «общепонятную реформу» для понимания массами с первого взгляда. *ИА «Синьхуа»*. 2022; 14 сентября. Available at: http://sd.news.cn/news/2022-09/14/c_1129000905.htm
21. Чемпионат мира по футболу в Катаре. *ИА «Синьхуа»*. 2022; 25 ноября. Available at: http://m.news.cn/2022-11/25/c_1129157702.htm
22. Не позволяйте судебным документам стать «нерешенным делом». ИА «Синьхуа». 2021; 30 августа. Available at: http://m.news.cn/sc/2021-08/30/c_1127808370.htm
23. *Ведомости – ведущее деловое издание России*. Available at: https://www.vedomosti.ru/
24. *Известия – новости политики, экономики, спорта, культуры*. Available at: https://iz.ru/
25. *Национальный корпус русского языка (НКРЯ)*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
26. *Sina Weibo – китайский сервис микроблогов*. Available at: https://www.weibo.com
27. *Газета «Жэньминь жибао» онлайн*. Available at: http://www.people.com.cn/
28. *Синьхуа Новость*. Available at: http://www.news.cn/

References

1. Arutyunova N.D. Metafora. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1998.
2. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory (1991-2000):* monografiya. Ekaterinburg, 2001.
3. Ivchenko V.V., Zaviryuhina V.N. i dr. *Russko-ukrainskij slovar' nauchnoj terminologii: Matematika. Fizika. Tehnika. Nauki o Zemle i Kosmose*. Kiev: Soft Press, 1998.
4. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. *Chastotnyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka (na materialah Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka)*. Moskva: Azbukovnik, 2009.
5. Min`ekonomrazvitiya priznalo novuyu strategiyu razvitiya avtoproma ot Minpromtorga syroj. *Vedomosti.* 2022; 21 sentyabrya. Available at: https://www.vedomosti.ru/auto/articles/2022/09/21/941782-minekonomrazvitiya-priznalo-strategiyu-avtoproma-siroi
6. Bondar' Yu. Pochemu svoim prodayut plohoj ugol', a za granicu vezut horoshij? Argumenty i fakty. 2020; mart. Available at: https://aif.ru/society/opinion/pochemu_svoim_prodayut_plohoy_ugol_a_za_granicu_vezut_horoshiy
7. Zhizn' posle tragedii: devushka s bionicheskoj rukoj-protezom nashla svoe schast'e. *Vesti.ru*. 2020. Available at: https://www.vesti.ru/article/2434768
8. Getto na belom svete: v kriminal'nyj rejting mira voshli pyat' gorodov Rossii. *Izvestiya*. 2023. Available at: https://iz.ru/1483055/ivan-petrov/getto-na-belom-svete-v-kriminalnyi-reiting-mira-voshli-piat-gorodov-rossii
9. Genial'nomu bezumcu Van Gogu postavili novyj diagnoz. *Vesti.ru*. 2020. Available at: https://www.vesti.ru/nauka/article/2483016

10. Ukrainskie rezervisty ne toropyatsya na prizyvnye punkty. *Vesti.ru*. 2014. Available at: https://www.vesti.ru/article/1804195
11. Bol'naya lyubov' Il'i Il'fa. *Argumenty i fakty*. 2007. Available at: https://archive.aif.ru/archive/1685388
12. Otkuda nogi rastut. *Lenta.ru*. 2018. Available at: https://lenta.ru/articles/2018/03/02/sodna/
13. Nazvany goroda-lidery po «serym» zarplatam. *Izvestiya*. 2019. Available at: https://iz.ru/935637/2019-10-24/nazvany-goroda-lidery-po-serym-zarplatam
14. Rossiyane vozzhelali premij. *Lenta.ru*. 2019. Available at: https://lenta.ru/news/2019/11/20/deneg_dai/
15. Na obratnoj storone Astany. Kazahstan – drug Rossii ili holodnyj pragmatik? *Argumenty i fakty*. 2023.03. Available at: https://aif.ru/politics/world/na_obratnoy_storone_astany_kazahstan_-_drug_rossii_ili_holodnyy_pragmatik
16. Pochemu kompanii vse chasche nanimayut samozanyatyh. *Vedomosti*. 2022; 10 aprelya. Available at: https://www.vedomosti.ru/partner/articles/2020/10/13/842984-pochemu-kompanii
17. Pekin pereformatiruet `ekonomiku pod «Odin poyas, odin put'». *Parlamentskaya*. 2019. Available at: https://www.pnp.ru/economics/pekin-pereformatiruet-ekonomiku-pod-odin-poyas-odin-put.html
18. Mnogie mesta v Chzh`eczyane vystupayut za «otlozhenie organizacii svad'by, uproschennuyu organizaciyu pohoron». *Zh`en'min' Zhibao*. 2021; 10 dekabrya. Available at: http://zj.people.com.cn/n2/2021/1210/c228592-35045850.html
19. Kitajskie medrabotniki na zapadnom poberezh'e Adenskogo zaliva. *IA «Sin'hua»*. 2023; 03 marta. Available at: http://www.news.cn/photo/2023-03/03/c_1129410907.htm
20. D`echzhou zapuskaet «obscheponyatnuyu reformu» dlya ponimaniya massami s pervogo vzglyada. *IA «Sin'hua»*. 2022; 14 sentyabrya. Available at: http://sd.news.cn/news/2022-09/14/c_1129000905.htm
21. Chempionat mira po futbolu v Katare. *IA «Sin'hua»*. 2022; 25 noyabrya. Available at: http://m.news.cn/2022-11/25/c_1129157702.htm
22. Ne pozvolyajte sudebnym dokumentam stat' «nereshennym delom». IA «Sin'hua». 2021; 30 avgusta. Available at: http://m.news.cn/sc/2021-08/30/c_1127808370.htm
23. *Vedomosti – veduschee delovoe izdanie Rossii*. Available at: https://www.vedomosti.ru/
24. *Izvestiya – novosti politiki, `ekonomiki, sporta, kul'tury*. Available at: https://iz.ru/
25. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka (NKRYa)*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
26. *Sina Weibo – kitajskij servis mikroblogov*. Available at: https://www.weibo.com
27. *Gazeta «Zh`en'min' zhibao» onlajn*. Available at: http://www.people.com.cn/
28. *Sin'hua Novost'*. Available at: http://www.news.cn/

Статья поступила в редакцию 14.04.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-364-367

Duan Xiaoli, *postgraduate, Higher School of Translation (Faculty), Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 1490138618@qq.com*

HUMOROUS GENRES AND OBJECTS OF RIDICULE IN CHINESE LITERATURE. The article studies the development and manifestation of Chinese laughter culture. Laughter culture is formed in the specific historical conditions of each nation, so its manifestation is inextricably linked to the national tradition. Chinese laughter culture has been proposed by the Chinese scholar Xiao Jingyu (2006). According to him, manifestations of Chinese laughter culture can be divided into two main categories: traditional and contemporary. The aim of the paper is to develop these categories by adding linguistic means. The traditional categories are fables (寓言故事), Chinese poems (诗歌) and literary fiction; also expressive arts: pai yu (俳优), no xi (傩戏) xiang sheng (相声), etc. In modern times, due to the popularity of media and the Internet, talk shows (脱口秀), emoji sets (表情包), etc. have become important forms of laughter culture manifestations.

Key words: **laughter culture, Chinese laughter culture, form of laughter culture, genres of literary works**

Дуань Сяоли, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 1490138618@qq.com*

ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ ЖАНРЫ И ОБЪЕКТЫ ОСМЕЯНИЯ В КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена разработке и изучению форм проявления китайской смеховой культуры. Смеховая культура формируется в конкретных исторических условиях каждого народа, поэтому ее проявление неразрывно связано с национальной традицией. Китайская смеховая культура была предложена китайским учёным Сяо Цзинъюй (2006). По его мнению, формы проявления китайской смеховой культуры можно разделить на две основные категории: традиционные и современные. Цель нашей статьи состоит в развитии этих категорий путем добавления языковых средств. Традиционными категориями являются басни (寓言故事), китайские стихи (诗歌) и литературные художественные произведения; также жанры выразительные искусства: пай ю, но си (傩戏), сян шэн (相声) и т. д. В современное время ввиду популярности СМИ и Интернета важными формами проявления смеховой культуры стали ток-шоу (脱口秀), наборы эмодзи (表情包) и т. д.

Ключевые слова: **смеховая культура, китайская смеховая культура, форма проявления смеховой культуры, жанры литературных произведений**

Актуальность статьи заключается в том, что изучение смеховой культуры является важным направлением исследования в лингвокультурологии, в то время как о китайской смеховой культуре сказано недостаточно. Смех всегда обусловлен культурой того или иного этноса. «Национальное своеобразие культуры каждого народа заключается не столько в его одежде или кухне, сколько в манере понимать вещи, проявляющейся и в формах комизма» [1, с. 192].

Цель статьи состоит в расширении области исследования форм проявления смеха в китайской культуре, разработанной китайским ученым Сяо Цзинъюем концепции языковых средств и выразительных искусств. Таким образом, предлагается более структурированная классификация жанров и форм проявления смеха в китайской культуре.

Задачей нашей статьи является в первую очередь теоретическая интерпретация терминологии смеховой культуры и форм ее проявления, основанная на научных трудах китайских и российских ученых (М.М. Бахтин（1965), Д.С. Лихачев (1997), Ю.Б. Борев （1997), О. С. Редкозубова (2009), Н. А. Спешнев (2011), Чэнь Сяоин（陈孝英, 1989, Сяо Цзинъюй (萧净宇, 2006), Линь Юйтан (林语堂, 1989, Ян Минмин（杨明明, 2008, 2010） и др.). Во-вторых, дать комплексный обзор форм проявления жанров смеховой культуры, разделив их на традиционные и современные. Новизна данной научной работы заключается в том, что современные исследования китайской смеховой культуры, предложенные самими авторами, отнюдь не исчерпывающи, поэтому мы дополняем их нашими изысканиями в этой области, стремясь предоставить читателю всестороннее и подробное введение в материал.

Практическое значение исследования заключается в том, что представленные результаты могут быть применены на лекциях и в практических курсах по лингвокультурологии, в двуязычных исследованиях комического и юмористического, а также в других областях гуманитарных наук.

В каждой эпохе у каждого народа есть особые способы и формы выражения юмора и комического, которые иногда непонятны и неприемлемы для других эпох и народов. Как комическое явление, смеховая культура имеет свою структуру, важными компонентами которой являются юмор, сатира и ирония [2, с. 51]. Поэтому изучение смеховой культуры не может обойтись без отдельного рассмотрения их.

Информацию о смеховой культуре можно почерпнуть из работ М.М. Бахтина. Он был первым, кто ввёл концепт «смеховая культура» в научный обиход. Согласно М.М. Бахтину, смеховая культура – это начало, позволяющее человеку слиться с окружающими его людьми, разделяя с ними особое состояние сознания во время народных празднеств. Люди совместно принимают участие в зрелищах, освещаемых иронией и смехом. Это отражается и в юмористических диалогах, и в различных вольно-площадных речевых формах, и в хронотопе праздника [3, с. 73]. «Все многообразные формы проявления и выражения народной смеховой культуры можно подразделить на три основных вида:

1. Обрядово-зрелищные формы (празднества карнавального типа, различные площадные смеховые действа и пр.).

2. Словесные смеховые (в том числе пародийные) произведения разного рода: устные и письменные, на латинском и народных языках.

3. Различные формы и жанры фамильярно-площадной речи (ругательства, божба, клятва, народные блазоны и др.).

«Все эти три вида форм, отражающие при всей их разнородности единый смеховой аспект мира, тесно взаимосвязаны и многообразно переплетаются друг с другом» [4, с. 6–7]

Исходя из этого, мы можем заметить, что национальные смеховые культуры имеют свои формы проявления. Большинство китайских лингвистов сосредоточили свои исследования смеховой культуры на теориях М.М. Бахтина и Д.С. Лихачева с целью распространения их основных концепций. Среди них две статьи профессора Ян Минмина（杨明明）[2008, 2010 гг.]) о теории смеховой культуры М.М. Бахтина и взглядах Д.С. Лихачева. Однако наиболее значимым исследованием является статья «Эстетика смеха» М.М. Бахтина и китайская народная смеховая культура» профессора Чжуншаньского университета Гуанчжоу Сяо Цзинъюй, опубликованная в 2006 году (Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. Москва, 2006; № 1: 73–82).

Автор на основе концепции смеховой культуры Бахтина выдвигает теорию китайской смеховой культуры.

В своей статье Сяо Цзинюй подробно анализирует «карнавальный смех» в соответствии с понятием смеховой культуры М.М. Бахтина и отмечает, что «по причине отсутствия типичного карнавала, описанного М.М. Бахтиным, иногда полагают, что в Китае нет смеховой культуры» [3, с. 76]. Конкретные причины, по нашему мнению, в основном связаны с определенными ограничениями, проявляющимися в экономических и социальных структурах и религиозных ритуалах. Во-первых, Китай с древних времен был аграрным государством, а особенности сельскохозяйственного уклада привели к любви к стабильности и сдержанности поведения. Во-вторых, китайский народ проповедует идеологию «доброты (仁)» и «ритуала (礼)», изложенную Конфуцием, и следует традициям четкой иерархии, упорядоченного отношения к старшим и младшим, вежливого обращения с людьми. Это накладывает ограничения на содержание и степень «смеха»: например, китайцам не разрешается шутить над старшими или начальством, а еще важнее учитывать их чувства при разговоре. «Однако Россия, в силу своих православных религиозных убеждений, выступала за самосознание и равенство. Таким образом, либеральная культура открывает людей для юмора и облегчает его производство и восприятие» [5, с. 1]. Наконец, из-за феодальной имперской системы, которая долгое время доминировала в Китае, до возникновения в Китае западного слова «юмор», мало кто из китайцев знал об этом понятии. На самом деле это не так: «Уже в доциньский период в Китае существовала юмористическая литература, которая играла ту же роль, что и западный юмор. Только китайский «юмор», как правило, был более «отрицательным юмором». Чистый юмор, направленный только на развлечение и высвобождение эмоций, как на Западе, не уместен в Китае, где народ долгое время находился под угнетением феодального империализма» [6, с. 428–429]. Таким образом, китайская смеховая культура – это, скорее, сатирический и критический подход к социальным явлениям.

На данный момент существует не так много научных исследований, посвященных именно формам проявления смеховой культуры. Тем не менее мы должны упомянуть работу Артема Бондаренко. В автореферате докторской диссертации он рассматривает смеховые жанры в бытовом общении, включая все ситуации, связанные с привычным и интимным общением в жизни; жанры массового эстетического творчества, включая праздники, карнавальные представления, а также юмор и сатиру в художественной литературе [7, с. 27]. Однако, как отметил китайский ученый Чэнь Сяоин (陈孝英) в публикации 1984 года «Тайна юмора», китайский юмор имеет национальные особенности, но формы выражения юмора и сатиры, наполненные китайским колоритом, до сих пор не были систематически разработаны [6, с. 6]. Устранить этот недосток мы пытаемся в рамках данной статьи.

Сяо Цзинъюй утверждает, что формы выражения китайской смеховой культуры можно разделить на две категории – традиционные и современные [3, с. 76]. Мы развиваем идею ученых, расширив список литературных жанров смеховой культуры и включив в него выразительные формы. Потому в данной работе приводятся две основные линии повествования: хронологическая – от самого раннего доциньского периода до современности, и пространственная – от имперских развлечений до народного искусства. Однако необходимо отметить детальную проработку каждого компонента смеховой культуры, поэтому в данной статье представлены только те жанры, которые имеют китайские национальные особенности, чтобы у читателя возникло более полное восприятие.

1. Традиционные формы проявления китайской смеховой культуры

К традиционной категории китайской смеховой культуры Сяо Цзинъюй относит следующие формы проявления: храмовые ярмарки, сяншэн и праздники этнических меньшинств [3, с. 76]. Мы согласны с этой классификацией, но считаем, что она должна быть более подробной и учитывающей другие формы.

В данном исследовании мы впервые рассмотрим формы проявления категории языковых искусств, такие как басни, поэзия и юмористические и сатирические художественные произведения. Далее мы познакомимся с дворцовыми развлечениями, которые были частью выразительного искусства в феодальный период – Пай ю (俳优), а также с народными выразительными искусствами, такими как Но си (傩戏) и Сян шэн (相声).

Басня, предшественница китайского анекдота, является одной из традиционных форм смеховой культуры. Это такой жанр, в котором используется природный объект (животное, растение, неодушевленный предмет) или человеческая деятельность для выражения авторского идеала, оценки, похвалы, критики или высмеивания какого-либо человеческого или социального явления [8, с. 227]. Китайские басни известны последующим поколениям в основном как идиомы с четырьмя символами, и в них присутствуют такие типы, как невежественный и глупый крестьянин, ленивый человек, обычный гражданин, который не знает, как приспособиться к чему-либо, глупый лодочник и т. д. В китайской традиции басни изображают глупость одного или нескольких людей, чтобы рассмешить публику или сатирически осмеять определенное поведение или действие, и чаще всего служат для предостережения людей от подобных глупостей. Например, в произведениях известного китайского баснописца Хань Фэйцзы: «守株待兔» («Ждать у моря погоды») главный герой – ленивый человек; «郑人买履» («Человек из княжества Чжэн покупает обувь») – тупой и неприспособленный к жизни, простой горожанин; «刻舟求剑» («Человека искать там, где светло») главный герой – глупый лодочник; «揠苗助长» («Медвежья услуга») главный герой – невежественный и тупой крестьянин (русский перевод названия из пособии «Китайский язык. 50 классических басен. Читаем параллельно на китайском и русском языках». Москва: Восточная книга, 2006).

Кроме того, использование животных в качестве персонажей и выражения сатиры также было частым приемом баснописцев, например: «狐假虎威 («Лис тем и грозен, что царь зверей с ним») «из «战国策，楚策一(«Стратегии воюющих государств»)»; Лю Сян сатирически описывал использование силы других для угнетения слабых. Это сатирическая отсылка к человеку, который применяет силу других для угнетения слабых; Лю Цзунъюань «黔驴技穷» («Не так страшен черт, как его малюют)» выражает сатиру на людей, не имеющих добродетели и таланта, способных лишь на болтовню; Су Ши «蛤蟆夜哭 («Плач лягушки») резко сатирически изображает противоправное наказание невиновных при феодальном деспотизме.

Поэзия, зародившаяся в Древнем Китае, и художественная литература, появившаяся в последнее время, стали основными формами выражения юмора и сатиры. В доциньский период в первом в истории Китая сборнике поэзии «Ши цзин» (诗经) было записано большое количество баллад и стихов с юмористической окраской. Эти произведения, полные остроумной сатиры на жизненные явления, отражают уникальную традицию юмора китайской нации, которая отличается простотой, краткостью и лаконичностью. Выдающийся китаевед Н.А. Спешнев (1931–2011) в своей работе «Китайцы. Особенности национальной психологии» справедливо полагал, что конфуцианство как государственная религия ограничивало свободное выражение идей и запрещало изложение нелегитимных взглядов. Юмор ярче всего проявился в китайской поэзии. На нее меньше влияла конфуцианская ортодоксальная литература, и поэты могли свободно использовать сатирические приемы [9, с. 208]. В Древнем Китае появилось большое количество поэтов, представлявших юмористическое и сатирическое направление в поэзии. Первый поэт, которого стоит упомянуть, – 杜甫 Ду Фу (712–770) из династии Тан. «В его стихах с большой силой звучат мотивы социального обличения. «Стихи в пятьсот слов о том, что было у меня на душе, когда я направлялся из столицы в уезд Фэнсянь» [10]. (Данные стихи написаны в 755 г. Ду фу и имеют китайские названия 《自京赴奉先县咏怀五百字》; циклы «Сань ли» («Три чиновника») и «Сань бе» («Три прощания») (в циклах пятисловных люйши включаются отдельные стихи, такие как 《新安吏》《石壕吏》《潼关吏》《新婚别》《无家别》《垂老别》, выступали против временщиков, захвативших власть в государстве, порицали расточительность императорского двора.

Ещё 白居易 Бай Цзюйи (772–846) написал «Синь юэфу. У ши шоу» («Новые народные песни. Пятьдесят стихотворений»), где «импульсом к обличению временщиков и чиновников-лихоимцев была забота о стране и ее жителях» [10] (《新乐府五十首》 – «Пятьдесят стихотворений» (У ши шоу) в основном состоят из трехсловных, пятисловных и семисловных люйши). Менее известен за рубежом 元稹 Юань Чжэнь (779–831) Его произведения в основном отражают тяготы народа, разоблачают запустение и упадок правящего класса и осуждают пороки общества. Произведения 刘禹锡 Лю Юй-си (772–842) в основном посвящены тяжелым испытаниям тех, кто много работает, но не занимает доминирующего положения в обществе, а также критически и сатирически изображает высшие классы.

Китайские юмористические и сатирические художественные произведения процветали в 1930-х и 1960-х годах. В этот период западная культура оказала огромное влияние на Китай. Слово «юмор» было официально введено в китайскую литературу мастером юмора Линь Юйтаном. В книге «О юморе в восточной и западной культурах» Линь Юйтан пишет: «Я считаю, что развитие юмора идет рука об руку с развитием ума. Поэтому юмор – это расцвет человеческого разума» [11, с. 116]. Линь Юйтан считает, что юмор – это духовное расслабление и непредвзятое отношение к жизни. Он восхищался «искренностью», «состраданием» и «свободой». Понимание юмора Линь Юйтаном явно одностороннее, он избегает сатирической функции традиционной западной юмористической литературы. Именно из-за этой односторонности его взгляд на юмор неоднократно подвергался сомнению в Китае того времени. Во времена войн и перемен казалось, что юмор, подобный западному, неуместен для Китая. В результате «сатирическая» школа, представленная Лу Синем, начала «дискуссию» с «юмористической» школой, возглавляемой Линь Юйтаном. 1918 г. – время рождения «новой литературы» (сяньдай вэньсюэ) Тогда начинается борьба против феодального сознания, которая постепенно становится основным направлением литературы под знаменем «науки и демократии» (кэсюэ юй миньчжу). Писатели стремились развивать в своих произведениях критику человеческих слабостей, колониализма, феодализма и социальной системы, чтобы создать произведения, более соответствующие контексту времени. В результате в Китае стало известным большое количество

юмористических и сатирических писателей, самым популярным из которых были Лу Синь, автор произведения «狂人日记» («Записки сумасшедшего»), которое современники назвали «бомбой, брошенной в лагерь феодальных сил». В книге разоблачается реальный мир, скрытый за искусственной справедливостью, моралью и добродетелью, мир, где сильные угнетают слабых, где власть и деньги подчиняют и вредят обычным людям. Е Шэн-тао (1894–1988), Сюй Ди-шань (1893–1941) под влиянием Лу Сюня начинают критиковать бюрократию, культ социального статуса и воинственность. В частности, повесть Е Шэн-тао «潘先生在难中(Пань сяньшэн цзай наньчжун)» («Господин Пань в беде», 1925) довольно характерна для всего этого круга произведений. К 1830-м и 1840-м годам острые социальные конфликты и классовая борьба в сельской глубинке стали излюбленной темой сатириков, например, сборник рассказов «丰收 (Фэншоу)» («Урожай», 1935), созданный талантливым Е Цзы (1912–1939) и Чжан Тянь-и (1906–1985), «Большинство его вещей, однако, посвящено обличению мещанства – иногда в бытовом и психологическом плане, иногда в гротескно-сатирическом» [12], например «鬼谷子 (Гуйту жицзи)» («Записки из мира духов»). К 1840–1850-м годам произведение «围城» («Осаждённая крепость») Цянь Чжуншу, опубликованное в 1947 году, достигло зенита в сатирической художественной литературе. По мере роста их влияния эти литературные создания впоследствии были не только переведены на несколько языков, но и экранизированы режиссерами. Благодаря «интерпретациям этих произведений самыми известными драматургами и режиссерами удалось получить богатое представление о соответствии оригинала и художественного перевода, о сценическом переводе и сценичности» [13, с. 342].

В итоге писатели использовали свои произведения для выражения критики социальных явлений того времени, просвещения людей и выдвижения на первый план сатирической литературы, более соответствующей социальному состоянию того времени. В этой дискуссии, которая превалировала над социальными факторами, проявилась специфика «сатира > юмор», то есть писатели того времени предпочитали выражать в своих произведениях сатирические приемы, а не юмор.

Под влиянием традиционного конфуцианства не только в древнем, но и в современном китайском обществе существует строгая иерархия. Царская семья и императорская власть были «небом»; простой народ – «землей». Различие между ними заключается не только в питании, одежде, но и в развлекательных мероприятиях. Следовательно, выступающие формы китайской смеховой культуры здесь разделены на те, которые принадлежат дворцовому выразительному искусству, и те, которые принадлежат народному выразительному искусству.

Мы начнем с Пай ю (俳优), который является важной частью развлечений при китайском дворе. В древние времена именно они избавляли императора от скуки. «俳 пай» – это древнее название различных театров и бурлесков, а «优 ю» – древнее название актеров. Когда император поступал неправильно, актер не мог критиковать его напрямую, его уговаривали сделать это «优 ю», чтобы дать императору язвительный совет. Пай ю (俳优) считается истоком китайского юмора, а тот факт, что «优 ю» часто предстают в образе дураков или уродливых людей, привел к тому, что большинство объектов древнекитайского подшучивания или осмеяния были дураками или уродливыми людьми [6, с. 423].

Но си (傩戏) как источник китайской оперы является религиозной формой представления молитвы о благословении и изгнании злых духов. Но си (傩戏) возник после правления династий Шан и Чжоу и передается по сей день. Он представляет собой результат контаминации истории, фольклора, народной религии и примитивной драмы и широко популярен в провинциях Аньхуй, Цзянси, Хубэй, Хунань и других. Но си (傩戏) использует маски как важное средство художественного моделирования, а содержание в основном связано с поклонением духам; исполнители данного вида искусства носят раскрашенные маски, обычно известные как «лица», причем разные маски представляют разные роли. В ритуалах должны присутствовать пение и танцы, которые называются «Танцем но (傩舞)». Во время ритуалов тысячи людей выступают, поют и танцуют, в праздничной атмосфере выражают мольбы богам о благословении.

Существует еще несколько видов выразительного искусства китайской смеховой культуры, в которых используются инструменты часто в виде юмористического текста, выраженного через речь + пение. К ним относятся «сяншэн (相声)» (инструменты – столы, веера и т. д.); «куай бань (快板)» (инструменты – бамбуковые доски); «бан цзыси (梆子戏)» – древний традиционный оперный жанр, разработанный путем сочетания местного диалекта с местным просторечием и впитавший тональности местной оперы и народных песен (инструменты – деревянные доски или палки). В диссертационном исследовании Л.В. Косинова упоминала данные виды как «Пинтань» (评弹) – прозаический и песенный сказы, исполняемые под аккомпанемент двух инструментов: «Сань сянь» (三弦) и «Пипа» (琵琶); «Дагу» (大鼓), или «Дагушу» (大鼓书) – декламация с пением под барабан [14, с. 21].

2. Современные формы и проявления китайской смеховой культуры

Большинство современных форм проявления языкового искусства смеховой культуры, например, басни, юмористические и сатирические романы и поэзия, которые были переданы или трансформированы из традиционных форм выражения, на самом деле сохранили свой классический характер. Например, из-за большого количества суеверий, присущих Но си, ее популярность на исторической сцене постепенно сошла на нет, но на ее основе развилась китайская опера. Как одно из традиционных выражений китайской культуры, опера охраняется и поощряется китайским правительством и все больше распространяется среди молодого поколения. С момента проведения первого новогоднего гала-концерта CCTV в 1983 году китайская опера стала обязательным номером ежегодного гала-вечера.

В дополнение к этому следует упомянуть 相声 (сяншэн). С момента своего появления и по сей день содержание сяншэна становится все более широким. В прошлом сяншэн использовался в основном для осмеяния уродливых явлений старого общества и для отражения различных жизненных явлений посредством остроумных повествований. В современную эпоху, помимо продолжения традиции сатиры, сяншэн также используется для прославления национальных героев и государственной политики, приносящей пользу народу. Сейчас, по мере постепенного усиления культурного взаимодействия между странами, диапазон комического содержания выступлений сяншэна продолжает расширяться. Исполнители могут затрагивать актуальные социальные вопросы, политические взгляды, отношения между мужчинами и женщинами, подчиненными и начальниками и т. д. Крупнейшим коллективом комического исполнительского искусства в Китае сегодня считается «德云社 (Де Юнь Шэ)». Его основатель, 郭德纲 (Го Деган), является одним из самых известных комиков страны в начале XXI века, внесшим выдающийся вклад в развитие юмористической деятельности в Китае.

Несомненно, XXI век – это век развития технологий. Смеховая культура, естественно, будет зависеть и от продуктов этого времени. Среди онлайн-телешоу ток-шоу стало одним из самых просматриваемых и любимых шоу в Китае за последние четыре года, начиная с 2017 года. Более того, именно ток-шоу стало самой доступной и распространенной формой комического выступления среди современной молодежи. Этот жанр китайские любители комедии заимствовали за рубежом и внедрили в него национальную специфику. Формат – иностранный, но содержание – китайское. В отличие от США, где ток-шоу проводятся в театрах, барах, и открытые микрофоны являются нормой, китайское ток-шоу, которое стало больше, чем просто развлечение, также содержит в себе элементы конкуренции. Каждое представление основано на теме, которая тесно связана с жизнью широких слоев населения. Содержание касается еды, одежды, жилья и транспорта обычного человека, поэтому оно находит больший отклик у зрителей. Это выражение эмоций, радости или гнева, беспомощности или непонимания определенного поведения, в комической форме. Это экспорт ценностей и мнений, где критерий «смешно» постепенно переходит в эмоциональный «резонанс».

Появление программного обеспечения для социальных сетей привело людей в виртуальный мир общения. Онлайн-общение стало нормой. Интернет-эмодзи – это знаки, которые собеседники используют для выражения своих эмоций, и они помогают людям лучше передать смысл беседы и свои чувства. Уместные и забавные эмодзи способны рассмешить собеседника, а также позволяют хорошо передать юмор. We Chat, самая популярная в Китае социальная сеть, широко используется для общения внутри Китая и за рубежом.

В заключение статьи отметим, что народная смеховая культура воплощается в литературных жанрах и иных формах. Китайская смеховая культура выражается как в языковых средствах, так и в экспрессивном плане. В этой статье мы развивали концепцию разделения китайской смеховой культуры на традиционную и современную. Китайские этнические меньшинства разнообразны, и у каждого из них есть свои вербальные и невербальные способы выражения смеха. Исследовательская перспектива статьи состоит в формировании основы для дальнейшего глубокого изучения данной темы будущими учеными.

Библиографический список

1. Борев Ю.Б. *Эстетика*: в 2 т. Смоленск: Русич, 1997; Т. 1.
2. Редкозубова О.С. Структура смеховой культуры. *Аналитика культурологии*. 2009; № 1: 51–55.
3. Сяо Ц. Эстетика смеха М.М. Бахтина и китайская народная смеховая культура. *Вестник Московского университета*. Серия 7: Философия. 2006; № 1: 73–82.
4. Бахтин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва: Художественная литература, 1990.
5. **王蒙 王蒙幽默小**说自选集.**自序. 广西.: 漓江出版社**. 1995. 494 页. *Сборник юмористических романов Ван Мэна*. Предисловие. Гуанси: Издательство Ли Цзян, 1995.
6. 陈孝英 **幽默的奥秘. 北京**. 1984. **中国**戏剧出版社. 546 页。Чэнь С. *Тайна юмора*. Пекин: Издательство китайской драмы, 1984.
7. Бондаренко А.В. *Языковая онтология смеховой культуры*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2009.
8. 钟敬文 **民**间文学概论. **上海.: 上海文**艺出版社. 1980. 409页。Чжун Ц. *Введение в народную литературу*. Шанхай: Издательство литературы и искусства Шанхая, 1980.
9. Спешнев Н.А. *Китайцы: особенности национальной психологии*. Санкт-Петербург: КАРО, 2011.
10. Серебряков Е.А. *Духовная культура Китая: энциклопедия*: в 5 т. Москва: Восточная литература, 2006; Т. 3. Available at: https://www.synologia.ru/a/
11. **林**语堂 论中西文化的幽默，见林语堂：谁最会享受人生. **上海.:上海社会科学院出版社**. 1989. 428 页. Линь Юйтан. *Кто больше наслаждается жизнью*. Шанхай: Издательство Шанхайской академии общественных наук, 1989.
12. Сорокин В.Ф. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. Литература. *Язык и письменность*. Москва, 2008: 152–166. Available at: https://www.synologia.ru/a/

13. Миронова Н.Н. Сценический перевод vs художественный перевод. *Русский язык и культура в зеркале перевода*. 2017; № 1: 335–343.
14. Косинова Л.В. *Китайский комический дискурс: на примере жанров «сяншэн», «куайбань», «анекдот»*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2017.

References

1. Borev Yu.B. `*Estetika*: v 2 t. Smolensk: Rusich, 1997; T. 1.
2. Redkozubova O.S. Struktura smehovoj kul'tury. *Analitika kul'turologii*. 2009; № 1: 51-55.
3. Syao C. `Estetika smeha M.M. Bahtina i kitajskaya narodnaya smehovaya kul'tura. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 7: Filosofiya. 2006; № 1: 73-82.
4. Bahtin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
5. 王蒙 王蒙幽默小说自选集.自序. 广西.: 漓江出版社. 1995. 494 页. *Sbornik yumoristicheskih romanov Van M`ena*. Predislovie. Guansi: Izdatel'stvo Li Czyan, 1995.
6. 陈孝英 幽默的奥秘. 北京. 1984. 中国戏剧出版社. 546 页。Ch`en' S. *Tajna yumora*. Pekin: Izdatel'stvo kitajskoj dramy, 1984.
7. Bondarenko A.V. *Yazykovaya ontologiya smehovoj kul'tury*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
8. 钟敬文 民间文学概论. 上海.: 上海文艺出版社. 1980. 409页。Chzhun C. *Vvedenie v narodnuyu literaturu*. Shanhaj: Izdatel'stvo literatury i iskusstva Shanhaya, 1980.
9. Speshnev N.A. *Kitajcy: osobennosti nacional'noj psihologii*. Sankt-Peterburg: KARO, 2011.
10. Serebryakov E.A. *Duhovnaya kul'tura Kitaya: `enciklopediya*: v 5 t. Moskva: Vostochnaya literatura, 2006; T. 3. Available at: https://www.synologia.ru/a/
11. 林语堂 论中西文化的幽默，见林语堂：谁最会享受人生. 上海.:上海社会科学院出版社. 1989. 428 页. Lin' Yujtan. *Kto bol'she naslazhdaetsya zhizn'yu*. Shanhaj: Izdatel'stvo Shanhajskoj akademii obschestvennyh nauk, 1989.
12. Sorokin V.F. Duhovnaya kul'tura Kitaya: `enciklopediya: v 5 t. Literatura. *Yazyk i pis'mennost'*. Moskva, 2008: 152-166. Available at: https://www.synologia.ru/a/
13. Mironova N.N. Scenicheskij perevod vs hudozhestvennyj perevod. *Russkij yazyk i kul'tura v zerkale perevoda*. 2017; № 1: 335-343.
14. Kosinova L.V. *Kitajskij komicheskij diskurs: na primere zhanrov "syansh`en", "kuajban'", "anekdot"*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2017.

Статья поступила в редакцию 05.04.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-367-370

***Cherneyko L.O.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Russian Language Department, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: avollis@mail.ru*
***Ren Jialu**, postgraduate, Russian Language Department, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: rjialu@mail.ru*

CONNOTATIVE MEANINGS OF NAMES OF CLOTHING IN PHRASEOLOGICAL UNITS IN A COMPARATIVE ASPECT (BASED ON THE "RUSSIAN-ENGLISH DICTIONARY OF IDIOMS", EDITED BY S. LUBENSKAYA). The article is dedicated to a study of names of clothing in Russian phraseological units in comparison with their English equivalents presented in the English phraseological units of S. Lubenskaya's dictionary. The article explores not only denotative equivalents of Russian names of clothing, but also their connotative meanings. Such linguistic concept as "connotation" is taken as a theoretical basis. The comparative study of phraseological units makes it possible to establish: a) types of relations between the subject vocabulary of equivalent phraseological units of two languages; b) the connotative meanings of names of clothing that determined their inclusion in the phraseological units with an emphasis on Russian phraseological units. In addition, the study of subject vocabulary in the given aspect helps identify the "subject standard" of phraseological units – typical subjects that are in the focus of attention of the phraseology of Russian and English.

Key words: **phraseological unit, subject names, denotative meaning, associative meaning, connotation, comparative aspect**

***Л.О. Чернейко**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: avollis@mail.ru*
***Жэнь Цзялу**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: rjialu@mail.ru*

КОННОТАТИВНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ИМЁН ОДЕЖДЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «RUSSIAN-ENGLISH DICTIONARY OF IDIOMS» ПОД РЕДАКЦИЕЙ С. ЛУБЕНСКОЙ)

Статья посвящена изучению имён одежды (далее – ИО) в русских фразеологических единицах (далее – ФЕ) в их сопоставлении с английскими эквивалентами, представленными в английских ФЕ словаря С. Лубенской. В статье рассматриваются не только денотативные эквиваленты русских ИО, но и их коннотативные значения. В качестве теоретической базы взято такое лингвистическое понятие, как «коннотация». Сопоставительное изучение ФЕ позволяет установить: а) типы отношений между предметной лексикой эквивалентных ФЕ двух языков; б) коннотативные смыслы ИО, определившие их вхождение в состав ФЕ с акцентом на русских ИО. Кроме того, изучение предметной лексики в заданном аспекте даёт возможность выявить «предметный стандарт» ФЕ – типичные предметы, которые находятся в фокусе внимания фразеологии русского и английского языков.

Ключевые слова: **фразеологизм, предметное имя, денотативное значение, ассоциативное значение, коннотация, сопоставительный аспект**

Актуальность данного исследования определяется лингвокультурологической необходимостью изучения русских фразеологизмов, включающих ИО, и их английских эквивалентов для раскрытия специфики коннотативных смыслов ИО в первую очередь в русских фразеологизмах. Объектом исследования являются ИО русских ФЕ в том виде, в котором они представлены в «Русско-английском фразеологическом словаре» под редакцией С. Лубенской [1] (далее – словарь С. Лубенской). Предмет исследования – коннотативные смыслы ИО, обеспечившие им вхождение в состав ФЕ. Цели исследования: а) выявить эквиваленты денотатов русских ИО в английских фразеологизмах и представить типологию этих отношений, б) реконструировать коннотативные смыслы ИО русских фразеологизмов.

Для достижения поставленных целей необходимо, **во-первых**, выявить английские эквиваленты ИО русских фразеологизмов, исследовать их денотативную соотнесенность и разработать типологию этой соотнесенности; **во-вторых**, реконструировать коннотативные значения ИО в русских фразеологизмах; **в-третьих**, выяснить коннотативные смыслы предметных имён в английских ФЕ-эквивалентах и сравнить их с русскими ИО. В данном исследовании используется сопоставительный метод.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье проведён сравнительный анализ русских фразеологизмов малоизученного словаря С. Лубенской с их английскими ФЕ-эквивалентами с целью а) выявления английских соответствий русским ИО (денотативное соответствие) и б) реконструкции коннотативных смыслов русских ИО в сопоставлении с предметной лексикой английских фразеологизмов. Предлагается типология семантико-прагматической соотнесенности ИО и предметных имён английских ФЕ-эквивалентов на основе совпадения их денотативных и коннотативных значений; выявляются предметы-стандарты заданной ФЕ ситуации, которые находятся в фокусе внимания двух культур.

Практическая значимость работы состоит в том, что через призму ИО, входящих в состав ФЕ, в данной статье проводится анализ коннотативных значений ИО в русских фразеологизмах, раскрываются типичные предметы, которые оказались в центре внимания русской и английской фразеологий, что может служить важной теоретической и практической точкой отсчета в дальнейшем изучении фразеологизмов с ИО и с предметной лексикой других классов, что важно в первую очередь для лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, переводоведения, а также для методики обучения РКИ. Использованный метод может служить основой дальнейшего изучения значимого для русской и англоязычной культур словаря идиоматических единиц С. Лубенской.

Термин «коннотация» происходит от лат. *con* – 'вместе' и *notatio* – 'обозначение'. Исследование коннотации начинается с XIV века, философы и лингвисты

в своих книгах использовали и анализировали термины «коннотативные имена», «сопутствующий смысл», «созначение», которые с термином «коннотация» имели более или менее тесные связи. Основатель американского структурализма Л. Блумфилд первым использует обсуждаемый термин в книге «Язык» (1933). По его мнению, устойчивость значения слова осложняют два фактора: во-первых, слово может обладать помимо центрального значения периферийными (marginal), возникшими путем переноса имени; во-вторых, центральное значение сопровождается «дополнительными оттенками» (supplementary values), которые Л. Блумфилд и называет «коннотацией» [2].

На фоне терминологической дихотомии «денотация – коннотация» Л. Ельмслев разделяет денотативную и коннотативную семиотику, аргументируя разграничение следующим положением: коннотативная семиотика использует в качестве своих языковых средств знаки денотативной семиотики, таким образом, означающим (планом выражения) коннотативного знака становится знак денотативный, взятый в единстве его означающего и означаемого [3]. Из этого положения следует, что а) коннотация опирается на денотацию и б) вторичное значение языкового знака возникает на основе его первичного (основного, буквального), т. е. денотативного значения.

Важным представляется разграничение коннотации с позиций активной (говорящего) и пассивной (слушающего) грамматик, поскольку «выбор “коннотата денотата” (для говорящего – коннотата референта), то есть закрепленной в культуре ассоциации того или иного явления действительности, обусловлен индивидуальным отношением к нему говорящего, по коннотату референта слушающий “считывает” позицию говорящего» [4, с. 169]. При кодировании смысла в знаке говорящий выражает своё отношение к определённому предмету, лицу, группе людей и явлению с помощью дополнительной информации, содержащейся в языковом знаке. Слушатель в акте декодирования воспринимает сопутствующий смысл в знаке, который вызывает у него в сознании соответствующие ассоциации. Лингвистическое изучение коннотации позволяет выявить не только специфику идиостиля, но и мировоззренческие ценности нации.

В сознании говорящего ассоциативные смыслы возникают в связи с предметом его речи, а векторы ассоциации определяются не только личностным опытом говорящего, но и другими факторами: общей социальной ситуацией, политикой, социальной принадлежностью говорящего и его психологическим состоянием в момент речи и т. д., поэтому по сравнению с денотативным коннотативное значение исторически более подвижно и изменчиво. Однако в определенную эпоху аксиологически заряженные ассоциации денотатива, широко используясь в речи, за ним закрепляются, получают статус коннотаций, что приводит к семантической асимметрии денотатива и его функциональной амбивалентности.

Так происходит с теми именами существительными (конкретными и вещественными), которые своей знаковой функцией предназначены для идентификации фрагментов внеязыковой действительности, если они востребованы культурой для целей характеризации. Например, словом *пень* называют глупого человека; *карман* коннотирует богатство, деньги, личную собственность; *бочка* – тучность. Именно коннотативные смыслы денотативов меняют их семантическую структуру, разрушая неоднозначность. Кроме того, коннотативные значения, становясь смысловой базой словосочетаний, превращают свободную сочетаемость во фразеологическую. Такой механизм обусловливает фразеологические единства как особый тип ФЕ в концепции В.В. Виноградова. Можно сказать, что фразеологизм служит надёжным вместилищем коннотативных значений денотативов. Исследование коннотативных значений языковых знаков через призму фразеологизмов и проведенный на этой основе сравнительный анализ помогают раскрыть сходства и различия между английским и русским языками и культурами.

Одежда является важной составляющей национальной культуры и концентрированным выражением характера народа и эстетических предпочтений. ИО принадлежат к одному из самых древних слоев лексики любого языка, а в процессе исторического развития культуры они наделяются разнообразными коннотативными смыслами, которые по мере их воспроизведения обретают статус коннотативных значений.

Фразеологизмы с ИО, заполненные коннотациями, извлеченными из повседневного опыта культуры, могут служить источником для реконструкции «картиной плоскости», заполненной культурно значимыми наглядными предметами-стандартами, прецедентными феноменами, на которую «проецируется произвольно избранная индивидуумом (или социумом) значимая, переживаемая абстрактная сущность» [5, с. 164]. За фразеологизмами с ИО стоят более известные, понятные и наглядные для носителей культуры ситуации. Именно по этой причине ИО можно считать активной частью лексикона, отражающей особенности фрагментов языковой картины мира того или иного народа.

Из словаря С. Лубенской методом сплошной выборки было извлечено 28 фразеологизмов с русскими именами одежды (ИО), но только той, которая является а) повседневной и б) современной для городских и сельских жителей: *рубашка*, *юбка*, *сапоги*, *башмак* и т. д., и только те фразеологизмы, которые строятся на основе коннотативных значений ИО: *быть под башмаком*, *иметь толстый карман* и т. д.

В зависимости от того, какой семантики английские слова выступают в качестве аналогов русских ИО в ФЕ-эквивалентах сопоставляемых языков, все выделенные соответствия разбиты на три группы, представленные схематично (Рис. 1).

Стоит отметить, что проблема классификации межъязыковых фразеологических соответствий рассматривается в статье Д.О. Добровольского [6], нами выделяются виды соответствий составляющих ФЕ предметных имён узкой семантической группы «одежда».

Комментарий к предложенной типологии:

1. В ФЕ-эквивалентах **нет аналогов** русским ИО в сфере английских предметных имён: *от жилетки рукава*, *застёгнут(ый) на все пуговицы*, *держи карман (шире)*, *не по карману кому-то*, *спустя рукава.* Имена *пуговица*, *рукава* и *карман,* содержащиеся в перечисленных русских ФЕ, не имеют аналогов в сфере предметных английских имён. При этом обычно используются именные (*от жилетки рукава – a (whole) lot of nothing* = ‘абсолютно ничего нет’), глагольные

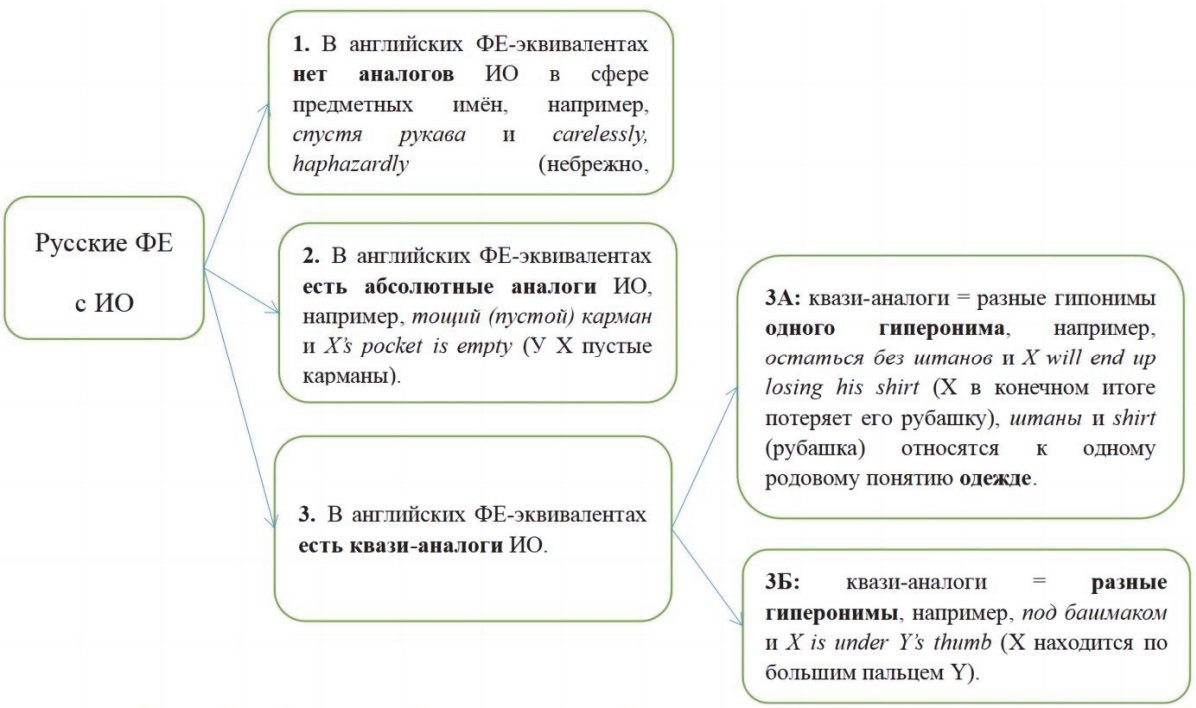


Рис. 1. Типология сопоставительного отношения семантико-прагматической соотнесенности ИО и предметных имён английских ФЕ-эквивалентов

(*держи карман шире – don't bet on it* = ‘не рассчитывай на это’), адъективные (*застёгнут на все пуговицы – (be) stiff* = ‘жесткий’), адвербиальные (*спустя рукава – carelessly, haphazardly* = ‘небрежно, беспорядочно’) словосочетания или предложения в качестве эквивалентов этих фразеологизмов.

2. В английских ФЕ-эквивалентах **есть абсолютные аналоги** русских ИО, которые полностью совпадают по денотативному значению: *вытрясти карман*, *залезть в карман*, *положить (себе) в карман*, *набить карман*, *толстый (тугой) карман*, *тощий (пустой) карман*, *в кармане у кого-то*, *затянуть пояс*, *в одной рубашке (без рубашки) остаться/оставить кого-то*, *до (последней) рубашки спустить/проиграть/отдать что-то*, *снять (с себя) последнюю рубашку (для кого-то)*, *в рукав смеяться/хихикать*, *засучив рукава*, *два сапога (–) пара*, *снять шляпу перед кем-чем-то*. В эту группу входят 15 фразеологизмов, из которых 7 с именем *карман*, 3 с именем *рубашка* и 2 с именем *рукав*.

Карман является частью одежды (брюк, пальто, пиджака) в виде вшитого в неё небольшого мешка для некрупных вещей и денег, поэтому он в русской культуре ассоциируется с деньгами и, шире, богатством, вследствие чего имя *карман* обладает коннотативным значением ‘материальное благосостояние’. При этом карман как часть одежды ассоциируется в русской культуре с ситуациями, которые мыслятся как стандартные для кармана. Фразеологизмы с именем *карман* часто используются для описания экономического положения человека (*толстый/тугой карман*, *тощий/пустой карман*) или связанных с деньгами действий, таких как трата денег (*вытрясти карман*), экономические преступления (*залезть в чей-то карман*, *набить карман*), необоснованное отчуждение материальных средств (*положить себе в карман*).

В английских эквивалентах вышеперечисленных русских фразеологизмов со словом *карман* (*вытрясти карман ≈ X emptied Y's* ***pockets*** = ‘X опустошил карманы У’, *залезть в чей-то карман ≈ X slips/puts his hand in Y's* ***pocket*** = ‘X запустил руку в карман У’, *положить (себе) в карман ≈ X put Y in(to) his (own)* ***pocket*** = ‘X положил У в свой (собственный) карман’, *набить карман ≈ X lined/filled his* ***pockets*** = ‘X заполнил свои карманы’, *толстый (тугой) карман ≈ X has a deep* ***pocket*** = ‘X имеет глубокий карман’, *тощий (пустой) карман ≈ X's* ***pockets*** *are empty* = ‘У X пустые карманы’, *в кармане у кого-то ≈ X is as good as in Y's* ***pocket*** = ‘X как в кармане у У’) используется слово *pocket(s)* (карман), которое и по денотативному, и по коннотативному значению совпадает с русским именем *карман*.

Рубашка как одежда из лёгкой ткани для верхней части тела используется и в качестве белья (нательной одежды), и в качестве верхней одежды. В первом качестве рубашка является единственным барьером между человеческой кожей и воздухом, поэтому имя *рубашка* обладает в сознании русскоязычного человека таким коннотативным значением, которое можно сформулировать как ‘минимальные материальные ресурсы для жизнеобеспечения’, что отражено в таких фразеологизмах с именем *рубашка*, как *в одной рубашке (без рубашки) остаться/оставить кого-то*, *до (последней) рубашки спустить/проиграть/отдать что-то* и *снять/отдать (с себя) последнюю рубашку(рубаху) (для кого)*. Первый фразеологизм используется для описания человека, который впал в крайнюю нищету из-за экономического банкротства. Во фразеологизмах *до (последней) рубашки спустить/проиграть/отдать что-то* и *снять/отдать (с себя) последнюю рубашку (рубаху) (для кого)* словосочетание *последняя рубашка (рубаха)* имеет коннотативное значение ‘то, без чего человек не может обойтись, самое необходимое’. Прилагательное *последний* в сочетании с именем *рубаха* имеет в пресуппозиции более сложный смысл: ‘рубах на теле может быть несколько, но последней считается та, что ближе к телу’. В русском ФЕ *отдать последнюю рубаху* имеется в виду рубаха исподняя. Хотя фразеологизм *снять/отдать (с себя) последнюю рубаху* исторически восходит к библеизмам, на русской почве он, как и многие другие библеизмы, переосмыслен и используется для описания щедрости человека.

В английских ФЕ-эквивалентах также используется слово *shirt* для выражения того же самого коннотативного значения: *в одной рубашке (без рубашки) остаться/оставить кого-то ≈ X left Y with nothing but the* ***shirt*** *on Y's back* = ‘X оставил У без ничего, кроме рубашки на спине У’, *до (последней) рубашки спустить/проиграть/отдать что-то ≈ X lost/gave up/pawned everything down to his last* ***shirt*** = ‘X потерял/расстался/заложил все вплоть до его последней рубашке’, *снять (с себя) последнюю рубашку (для кого) ≈ X would give Y the* ***shirt*** *off X's back* = ‘X будет отдать У рубашку со спины X’.

Происхождение фразеологизмов *в рукав смеяться/хихикать* и *засучив рукава взяться за что-то* связывается с принятым в старину особым покроем русской верхней одежды: она была с такими длинными, расширяющимися к концу рукавами, что они могли доходить до колен, а иногда и до самых пяток. Когда человек смеется в рукав, никто не может видеть выражение его лица, длинные рукава как бы отделяют человека от внешнего мира и создают его собственное пространство. Образный смысл данного фразеологизма восходит к противопоставлению «скрытое – открытое», и имя *рукав* актуализирует в этом фразеологизме коннотативное значение ‘скрыть’. В английском эквиваленте русского фразеологизма *laugh up (in)one's* ***sleeve*** (смеяться в рукаве) также используется имя *sleeve* (рукав) для выражения того же коннотативного значения.

Кроме того, слово *рукав* имеет еще одно коннотативное значение: делать что-либо со спущенными рукавами было невозможно, поэтому при работе рукава засучивали. Отсюда и возник фразеологизм *засучив рукава,* где имя *рукава* обладает коннотативным значением ‘то, что мешает работе’. В английском эквиваленте *X rolled up his* ***sleeves*** *and got down to work* (X закатал рукава и принялся за работу) также используется слово *sleeve* для выражения такого же коннотативного значения.

ИО в вышеперечисленных фразеологизмах совпадают с их аналогами в английских ФЕ-эквивалентах как по денотативному, так и по коннотативному значению. Независимо от того, к какой национальности человек принадлежит, существуют некоторые основные принципы человеческой жизни, которые являются общими, с которыми все согласны и которым следуют, например, карман используется для хранения мелких вещей и денег, когда кто-то хочет скрыть свой смех, он обычно прикрывает рот руками или рукавами.

3. В английских ФЕ-эквивалентах **есть квазианалоги** русских ИО: *под башмаком*, *под каблуком*, *под сапогом*, *поплакаться в жилетку*, *бить (ударять/ударить) по карману кого-то*, *снимать/снять (последнюю) рубашку с кого-то*, *оставаться/остаться без штанов*, *держаться за юбку*.

Следует отметить, что одни и те же ИО попадают в предлагаемой схеме в разные рубрики, поскольку в разных английских ФЕ-эквивалентах русские ИО находят себе разные виды соответствий. Как показано на схеме, русские фразеологизмы третьего типа разделяются на две подгруппы: фразеологизмы первой подгруппы характеризуются тем, что содержащиеся в них русские ИО и их квазианалоги в ФЕ-эквивалентах являются разными гипонимами одного гиперонима, например, фразеологизм *оставаться/остаться без штанов* и его эквивалент *X will end up losing his* ***shirt*** (букв.: X в конце концов потеряет свою рубашку), имена *штаны* и *shirt* (рубашка) являются разными видами одежды. В отличие от фразеологизмов первой подгруппы, содержащиеся во фразеологизмах второй подгруппы русские ИО и их английские квазианалоги относятся к разным семантическим группам лексики, не находящимся ни в гипо-гиперонимических, ни в гипо-гипонимических отношениях, например, русский ФЕ *быть под башмаком* и его английский ФЕ-эквивалент *X is under Y's thumb* (X находится под большим пальцем Y). *Башмак* относится к ИО, а *thumb* (большой палец) обозначает часть тела человека (нижней конечности).

3А. В первую подгруппу входят следующие фразеологизмы: *оставаться/остаться без штанов*, *держаться за юбку*, *под каблуком*.

Русский фразеологизм *оставаться/остаться без штанов* и его английский эквивалент *X will end up losing his* ***shirt*** (X в конечном итоге потеряет свою рубашку) используются для обозначения ситуации, когда человек останется без каких-либо средств, разоряется финансово. В этом случае имя *штаны* и имя *shirt* (рубашка) имеют общее коннотативное значение ‘экономическое обеспечение, материальные ресурсы’, поэтому имя *штаны* может быть введено во фразеологизм *оставаться/остаться без штанов,* а имя *shirt* (рубашка) – в английский эквивалент данного фразеологизма.

В русском языке есть фразеологизм, описывающий слабохарактерное и безвольное поведение взрослого человека, не желающего выходить из-под материнской опеки, – это *держаться за чью-то юбку.* В английском эквиваленте *X clings (is tied) to Y's* ***apron strings*** (X привязан к завязкам фартука У) используется имя *apron strings* (завязка для фартука) вместо имени *юбка*. Данные фразеологизмы основываются на метонимии: *юбка* и *apron* (фартук) употребляются вместо слова *женщина* на основе переноса по смежности. Кроме того, в формировании образного смысла данных фразеологизмов участвует еще и метафора уподобления взрослого человека маленькому ребёнку.

Фразеологизм *под каблуком* имеет английский эквивалент *Y wears the* ***pants*** *in the family* (Y носит штаны в семье). Pants (брюки) в Европе исторически носили только мужчины, которые также традиционно принимали решения в домашних делах, поэтому коннотативное значение имени *pants* (брюки) очевидно – ‘власть, контроль, управление’. Если женщина *wears the pants in the family* (носит штаны в семье), это означает, что она имеет наибольшую власть над членами своей семьи.

3Б. Вторая подгруппа включает в себя следующие фразеологизмы: *под башмаком*, *под сапогом*, *под каблуком*, *поплакаться в жилетку*, *бить (ударять/ударить) по карману кого-то*, *снимать/снять (последнюю) рубашку с кого-то*.

Фразеологизмы с наименованиями обуви и ее элементов (*под башмаком*, *под сапогом*, *под каблуком*) сходны по структуре и семантике. Они строятся по модели «под + существительное в творительном падеже». По смыслу все они используются для описания ситуации, когда человек находится под контролем другого человека. В основе образов этих фразеологизмов лежит пространственная метафора, в которой психологическая, политическая, военная зависимость проецируется на физическое давление со стороны человека, максимальный вес которого приходится на нижние точки соприкосновения с поверхностью – на пятки, башмак, сапог, каблук. При этом каблук в русской культуре выступает как символ господства жены над мужем, а башмак является символическим знаком власти; сапог как разновидность военной обуви символически связывается с военной зависимостью. В английских эквивалентах данных фразеологизмов *X is under Y's* ***thumb*** (X под большим пальцем у Y), *Y keeps X under Y's* ***thumb*** (Y держит X под большим пальцем у Y) и *Y has X wrapped around Y's* ***little finger*** (Y обвил X вокруг мизинца Y) используются имена частей тела (***thumb*** = большой палец, ***little finger*** = мизинец).

Таким образом, для описания ситуации подавления одного человека другим в русских фразеологизмах используются имена обуви и ее элементов (*башмак*, *сапог*, *каблук*), тогда как в ФЕ-эквивалентах их квазианалогами являются

имена пальцев ноги: *thumb* (большой палец) и *little finger* (мизинец), которые напрямую соотносятся с кодом тела.

Аналогичная ситуация наблюдается во фразеологизме *поплакаться в жилетку*. «Выражение собственно русское, произошло от обыкновения жалующихся на судьбу припадать, плача, к груди (или плечу) человека, у которого они ищут сочувствия» [7, с. 189]. Жилетка – мужская или женская верхняя одежда без рукавов, которая используется для сохранения тепла на груди и спине. Имя *жилетка* было введено в русский фразеологизм в качестве имплицитного выражения части тела – грудь. В британской культуре для обозначения той же самой ситуации, как в русской, употребляется выражение *cry/has a cry on one's* ***shoulder*** (плачет на плече кого-то). Можно сказать, что в фокусе внимания англичан в этой ситуации находится имя части тела – *shoulder* (плечо).

Фразеологизм *бить (ударять/ударить) по карману кого* имеет английский эквивалент *X hit Y in the Y's wallet (pocketbook)* (X попал в кошельке/бумажнике у У), имена *карман*, *wallet* (кошелёк) и *pocketbook* (бумажник) являются разными гиперонимами, но выполняют одинаковую функцию – хранение личного имущества и важных вещей, символизируя материальное благосостояние, что служит мотивом для введения этих имён в русский фразеологизм и его английские ФЕ-эквиваленты.

Аналогичная ситуация наблюдается и во фразеологизме *снимать/снять (последнюю) рубашку с кого-то* и его ФЕ-эквивалент *X will take Y's last penny* (X заберет у Y последний пенни), что обозначает довести кого-то до нищеты. Как указано выше, *рубашка* в русском языке обладает коннотативным значением 'минимальные материальные ресурсы для жизнеобеспечения', а, будучи самой маленькой единицей британской валюты, *penny* (пенни) также символизирует минимальные и необходимые материальные ресурсы для жизнеобеспечения, поэтому фразеологизм *снять (последнюю) рубашку с кого-то* и *take Y's last penny (забрать* у Y последний пенни) в русской и британской культурах выражают один и тот же смысл – 'ввергнуть кого-то в крайнюю нищету'.

Фразеологизмы третьего типа с различным набором предметов-стандартов в однотипной смысловой ФЕ-ситуации отражают различия не столько в способах познания мира и образе мышления двух культур, сколько в фокусах внимания на предметы повседневной жизни.

Таким образом, фразеологизмы, отражая специфику характера и мировоззрения народа, привносят в речь очевидный национальный колорит. С лингвокультурологической точки зрения важно, что в ФЕ любого языка воплощаются, вербализуются закрепившиеся за материальными предметами (артефактами и природными объектами) ассоциации, которые получают статус коннотаций и культурно значимых предметов и их имён.

Коннотации ИО, которые закреплены во фразеологизмах, могут базироваться как на реальных свойствах предметов культуры и ситуациях, в которые они вовлечены (*засучив рукава* – рукав в Древней Руси действительно слишком длинный и может мешать работе), так и на тех, что переосмыслены творческим сознанием носителей языка, что приводит к их символизации, например: *жилетка* – 'близость' (символ короткой социальной дистанции), *карман* – 'богатство' (символ материального (не)благополучия), *рубашка* – 'минимум одежды' (символ щедрости). Сравнительный анализ ФЕ с предметной лексикой позволяет обнаружить степень ее семантико-прагматической эквивалентности в двух языках. Так, одно и то же коннотативное значение 'господство женщины в семье' в русском и английском языках выражается разными именами: в русском ФЕ оно передается через *каблук*, а в английском – через имя *pants* (брюки).

В процессе отбора и введения не только ИО, но и всей предметной лексики во фразеологизмы важную роль играют такие факторы, как уклад жизни, ее традиции, история, специфические для каждой культуры. При этом не только коннотативные значения предметных имён, введенных во фразеологизм, но и сами предметные имена отображают различия в видении сходных ситуаций разными культурами, а анализ ФЕ позволяет среди всей предметной лексики языка выявить культурно значимые предметы-стандарты, которые находятся в фокусе внимания народов при фиксировании ими той или иной ситуации, что открывает еще один путь к решению такой проблемы, как языковая картина мира. И эквивалентные по смыслу ФЕ двух языков, но с различным набором имён предметов-стандартов свидетельствуют не о различиях в способах познания мира и образе мышления, а о разных векторах внимания культур на однотипные ситуации повседневной жизни, на предметы, оказавшиеся в ее «культурном фокусе».

Библиографический список

1. Лубенская С. *Russian-English dictionary of idioms*. New York: Yale Univ. Press., 2013.
2. Блумфилд Л. *Язык*. Москва: Прогресс, 1968.
3. Ельмслев Л. *Пролегомены к теории языка*. Москва: КомКнига, 2006.
4. Чернейко Л.О. Новые объекты и инструменты лингвистики в свете старых понятий. *Лингвистическая полифония:* сборник в честь юбилея Р.К. Потаповой. Москва, 2007: 150–183.
5. Чернейко Л.О. Понятия «проекция» и «проективный смысл» в терминосистеме когнитивной лингвистики. *Критика и семиотика*. 2019; № 2: 158–170.
6. Добровольский Д.О. Сопоставительная фразеология: межъязыковая эквивалентность и проблемы перевода идиом. *Русский язык в научном освещении*. 2011; № 2: 219–246.
7. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. *Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник*. Санкт-Петербург: Филио-Пресс, 1998.

References

1. Lubenskaya S. *Russian-English dictionary of idioms*. New York: Yale Univ. Press., 2013.
2. Blumfild L. *Yazyk*. Moskva: Progress, 1968.
3. El'mslev L. *Prolegomeny k teorii yazyka*. Moskva: KomKniga, 2006.
4. Chernejko L.O. Novye ob`ekty i instrumenty lingvistiki v svete staryh ponyatij. *Lingvisticheskaya polifoniya:* sbornik v chest' yubileya R.K. Potapovoj. Moskva, 2007: 150-183.
5. Chernejko L.O. Ponyatiya «proekciya» i «proektivnyj smysl» v terminosisteme kognitivnoj lingvistiki. *Kritika i semiotika*. 2019; № 2: 158-170.
6. Dobrovol'skij D.O. Sopostavitel'naya frazeologiya: mezh`yazykovaya `ekvivalentnost' i problemy perevoda idiom. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2011; № 2: 219-246.
7. Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. *Slovar' russkoj frazeologii. Istoriko-`etimologicheskij spravochnik*. Sankt-Peterburg: Filio-Press, 1998.

Статья поступила в редакцию 12.04.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-370-374

***Wang Y.**, postgraduate, Department of Russian Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: klaralera1@yandex.ru

SPELLING OF COMPOUND NOUNS WITH CONNECTING VOWELS IN THE HISTORY OF RUSSIAN WRITING. The article highlights codification of continuous and hyphenated writing of compound nouns in diachrony. A usual norm is established on the material of the texts of the National Corpus of the Russian Language, while the codified norm is established on the material of grammars and dictionaries of the 19th century, as well as sets of rules of the 20th – 21st centuries. In the 18 – 19 centuries compound nouns with connecting vowels, as a rule, are written together, with the exception of words with the meaning of cardinal points, which is fixed in grammatical works of the 19th century. In the "National Corpus of the Russian Language" of the 19 century there are hyphenated spellings of formations with the initial *священно-*, also recorded in the dictionary of 1847. After the reform of 1917 – 1918 both the continuous spelling of the words of the group under consideration and the semi-continuous design of some of them are preserved, although the existing rules do not mention any exceptions. Post-reform grammatical works clarify the spelling rules for compound nouns with a connecting vowel, introducing exceptions to the general rule in the semantic groups "names of political parties and trends", "complex units of measurement" and "names of intermediate countries of the world". The modern usage deviates from the rules in two cases: in church publications (hyphenation of complex nouns with the initial *священно-*); in the words that were proposed in continuous form in the 2000 Project in accordance with the formal feature (the presence of a connecting vowel). The work confirms the idea of the need for a single criterion for the motivation of continuous and hyphenated writing, with preference given to a formal criterion.

Key words: **nouns with a connecting vowel, continuous and hyphenated spelling, formal and semantic criterion**

***И. Ван,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: klaralera1@yandex.ru

ОРФОГРАФИЯ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С СОЕДИНИТЕЛЬНЫМИ ГЛАСНЫМИ В ИСТОРИИ РУССКОГО ПИСЬМА

Статья посвящена кодификации слитного и дефисного написания сложных существительных в диахронии. Узуальная норма устанавливается на материале текстов Национального корпуса русского языка, кодифицированная – на материале грамматик и словарей XIX в., а также сводов правил XX–XXI вв. В XVIII–XIX вв. сложные существительные с соединительными гласными, как правило, писались слитно, за исключением слов со значением сторон света, что и закреплено в грамматических сочинениях XIX столетия. В Национальном корпусе русского языка XIX вв. появляются дефисные написания образований с начальным *священно-*, зафиксированные также в словаре 1847 г. После реформы 1917–1918 гг. сохраняется как слитное написание слов рассматриваемой группы, так и полуслитное оформление некоторых из них, хотя в существующих правилах ни о каких исключениях не говорится. Пореформенные грамматические сочинения уточняют правила орфографии сложных существительных с соединительной гласной, вводя исключения из общего правила в семантических группах «названия политических партий и направлений», «сложные единицы измерения» и «названия промежуточных стран света». Современный узус отступает от правил в двух случаях: в церковных изданиях (дефисное оформление сложных существительных с начальным *священно-*); в словах, которые были предложены в слитном оформлении в Проекте 2000 г. в соответствии с формальным признаком (наличием соединительной гласной). Работа подтверждает мысль о необходимости единого критерия мотивации слитного и дефисного написания, причем предпочтение отдается формальному критерию.

Ключевые слова: **существительные с соединительной гласной, слитное и дефисное написание, формальный и семантический критерий**

Проблема правописания сложных существительных является одной из самых актуальных в современном русском письме.

Цель настоящего исследования – установить норму орфографии сложных существительных с соединительными гласными в диахронии.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи:

– установить закономерности правописания сложных существительных с соединительными гласными из «Национального корпуса русского языка» XVIII–XIX вв.;

– сопоставить данные закономерности с рекомендациями словарей и грамматических сочинений середины XIX столетия;

– выявить и проанализировать случаи вариативности орфографии исследуемых слов;

– проследить развитие нормы в XX в., определить зоны нестабильности на основании анализа материала Национального корпуса русского языка и сводов правил;

– выявить современные проблемы правописания сложных существительных с соединительными гласными и предложить способы их решения.

Научная новизна предпринятого исследования определяется отсутствием в науке диахронического описания этапов становления нормы орфографии сложных существительных с соединительными гласными.

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в необходимости учета исторического материала при кодификации современной орфографии и выработки методики обучения грамотному письму.

В **Национальном корпусе русского языка XVIII в.** сложные существительные с соединительной гласной, как правило, отмечены в слитном написании. Например, не имеет исключений орфография слова *благотвореніе*:

Въ одобреніи нашей совѣсти, во взаимной любви и въ благотвореніяхъ природы. [Д'Аламберт. Продолженіе повѣсти Сары Т. *** // Магазинъ общеполезныхъ знаній и изобрѣтеній съ присовокупленіемъ моднаго журнала, раскрашенныхъ рисунковъ, и музыкальныхъ нотъ. Часть первая. съ Генваря до Іюня, 1795];

Продолженіе его благотвореній, а наипаче видъ великодушія и безкорыстія, каковымъ онѣ были сопровождаемы, возродили въ Тонтонѣ благодарность. [Н. Яновс. Тяжба удивительнымъ образомъ рѣшенная // «Лѣкарство отъ скуки и заботъ», 1787];

Ты запасися надобнымъ, и ступай далѣе, говоритъ тебѣ Августинъ: Запасись въ жизни твоей надлежащими вещами, и ступай къ твоему отечеству, въ которомъ будешь жить благополучно, естьли умрешь свято, съ покаяніемъ въ грѣхахъ своихъ, и запасешся многими благотвореніями. [Ф.А. Эмин. Путь ко спасенію или разныя набожныя размышленія, въ которыхъ заключается нужнѣйшія къ общему знанію часть Богословія (1766)];

Кто желаетъ любимъ быть, тому надобно самому любить и сіе любленіе болѣе благотвореніемъ въ самомъ дѣйствѣ, нежели добрыми словами получается. [С.С. Волчков. Придворной человѣкъ [перевод книги Грациана с французского] (1742)];

Осмая надесять добродѣтель дѣвѣческая, есть благотвореніе, благодѣяніе и щедрота, когда человѣкъ изъ собственнаго своего нѣщымъ удѣляетъ, и онымъ служѣтъ изъ пріроднои (или натуралнои) должности, когда гдѣ потребно явѣтся, такъ, чтобъ въ томъ не было скупости или проторжлівости имѣнію. [Юности честное зерцало, или Показаніе къ жітеискому обхожденію (1717)].

Устойчиво слитное написание существительного *церковнослужитель*:

Жителей города соли Вычегодской, кромѣ служащихъ церковнослужителей и господскихъ людей составляютъ 445 душъ купеческихъ. [И.И. Лепехин. Продолженіе Дневныхъ записокъ путешествія Ивана Лепехина по разнымъ провинціямъ Россійскаго государства въ 1771 году (1771)];

…отпѣваніе и поминовеніе по умершемъ чинить послѣ въ церквѣ, и какъ возможно стараться удерживать какъ священникамъ себя, такъ и всѣмъ церковнослужителямъ отъ взятія послѣ таковыхъ въ сумнительствѣ умершихъ денегъ, вещей и прочаго. [Преосвященный Амвросій. Наставленіе, данное священникамъ (1771)];

Прочіе церковнослужители подчинены священникамъ, и въ совершенномъ у нихъ находятся послушаніи. [И. И. Лепехин. Дневныя записки путешествія доктора и Академіи Наукъ адъюнкта Ивана Лепехина по разнымъ провинціямъ Россійскаго государства, 1768 и 1769 году (1768–1769)].

Только слитно оформляется также слово *священноначальникъ*:

Шекъ или Шерифъ есть великій священноначальникъ Мекскій и въ семъ достоинствѣ признаютъ его всѣ Магометане, какого бы толка ни были, и онъ получаетъ отъ всѣхъ ихъ властелиновъ великіе подарки въ наличныхъ деньгахъ и богатыхъ коврахъ на Магометовъ гробъ, въ воздаяніе чего содержитъ на своемъ иждивеніи семнадцать дней всѣхъ молельщиковъ приходящихъ на поклоненіе въ Мекку и ежегодно составляющихъ число не менѣе семидесяти тысячь душъ. [В.Я. Баранщиков. Нещастныя приключенія Василья Баранщикова мѣщанина Нижняго Новагорода въ трехъ частяхъ свѣта: въ Америкѣ, Азіи и Европѣ съ 1780 по 1787 годъ (1787)];

Никто не можетъ быть участникомъ духовнаго ихъ сана, кромѣ изучившихся у главнѣйшихъ ихъ священноначальниковъ Арабскому языку и основаніямъ вѣры. [И.И. Лепехин. Дневныя записки путешествія доктора и Академіи Наукъ адъюнкта Ивана Лепехина по разнымъ провинціямъ Россійскаго государства, 1768 и 1769 году (1768–1769)].

Полуслитно оформленные существительные с соединительной гласной в Национальном корпусе русского языка XVIII в. обозначают стороны света (*северо-восток*, *северо-запад*, *юго-запад, юго-восток*):

Городъ Харьковъ составлявшій прежде слободскую губернію, нынѣ намѣстничествомъ въ 1780 году учрежденный, стоитъ на выдавшемся отъ продолжающагося съ Бѣлгорода до сихъ мѣстъ косогора, отъ Сѣверо-Востока къ Юго-Западу простирающагося, ровномъ мѣстѣ между рѣками Харьковымъ съ Сѣверовосточной стороны и Лопанью съ полуднезападной. [В.Ф. Зуев. Путешественныя записки Василья Зуева отъ С. Петербурга до Херсона въ 1781 и 1782 году (1787)];

Островъ Пальма въ двенатцати миляхъ отъ Гоморы, къ Сѣверо-Западу круглъ, дватцать пять миль во окруженіи, славится избытками въ сахарѣ и винѣ, коимъ городъ Пальма торгуетъ въ Америку и въ иныя страны. [М. И. Веревкин. Исторія о странствіяхъ вообще по всѣмъ краямъ земнаго круга. Ч. 1 [перевод книги Прево и Лагарпа] (1782)];

**** Вообще Харьковское Намѣстничество, имѣя положеніе болѣе въ длину, нежели поперегъ, отъ Юго-Востока къ Сѣверозападу простирается съ лишнымъ на шесть сотъ верстъ, а отъ Юго-Запада къ Сѣверовостоку на двѣсти верстъ, болѣе и менѣе.* [В.Ф. Зуев. Путешественныя записки Василья Зуева отъ С. Петербурга до Херсона въ 1781 и 1782 году (1787)];

Островъ Ланцерота въ восмнатцати миляхъ отъ большаго Канарскаго къ Юго-Востоку. [М. И. Веревкин. Исторія о странствіяхъ вообще по всѣмъ краямъ земнаго круга. Ч. 1 [перевод книги Прево и Лагарпа] (1782)].

Данные слова пишут в XVIII в. не только дефисно, но и слитно:

…Снова и Смородина взявшись текутъ къ востоку; Оку почитаютъ изъ его же выходящую къ сѣверовостоку, Слопа къ сѣверозападу, Усожа къ западу и многія другія, коихъ однако имянъ не знали, выходящіе на полдень. [В.Ф. Зуев. Путешественныя записки Василья Зуева отъ С. Петербурга до Херсона въ 1781 и 1782 году (1787)];

По непрерывности своей и постоянству, съ какими продолжается съ сихъ мѣстъ, выше идучи къ Дону, а ниже безпрестанно почти подлѣ моей дороги къ югозападу и западу до самаго Кременчуга, заслуживаетъ особливаго примѣчанія у земли описателей, по тому что онъ едва ли не съ тѣми горами на Волгѣ соединяется, о которыхъ г. [В.Ф. Зуев. Путешественныя записки Василья Зуева отъ С. Петербурга до Херсона въ 1781 и 1782 году (1787)].

В **«Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 г.** [1] кодифицировано слитное написание более 400 сложных существительных с соединительной гласной, например: *Благотвореніе* (I, 329, 331), *Водоворотъ*

(Ⅱ, 6, 189; Ⅳ, 127, 244), *Злословіе* (Ⅰ, 29, 172, 320), *Рукоположеніе* (Ⅰ, 6), *Священноначальникъ* (Ⅱ, 148) и т. д. (Здесь и далее римская цифра означает номер тома «Словаря церковнославянского и русского языка» 1847 г., а число после запятой — номер страницы).

Несмотря на наличие соединительных гласных, 10 таких образований в словаре оформлено дефисно: *Животно-растеніе* (Ⅱ, 96), *Священно-архимандритство* (Ⅳ, 110), *Священно-архимандритъ* (Ⅳ, 110), *Священно-іерей* (Ⅳ, 109), *Северо-востокъ* (Ⅳ, 261, 374), *Северо-западъ* (Ⅳ, 261), *Церковно-служитель* (Ⅲ, 507), *Четверо-угольникъ* (Ⅰ, 24), *Юго-западъ* (Ⅳ, 131, 261), *Юго-востокъ* (Ⅳ, 261).

Наибольшее наше внимание привлекли образования с начальным *священно-*.

В **Национальном корпусе русского языка XIX в.** представлены дефисные и раздельные написания с начальным *священно-*, из которых наиболее распространено слово *священно-служитель:*

Священно-служители, будучи вполнѣ обезпечены въ матеріальномъ отношеніи, обязаны всемѣрно стараться о духовномъ просвѣщеніи своей паствы... [Н.Н. Муравьев-Амурский. Проектъ правилъ объ обезпеченіи и устройствѣ духовенства въ Пріамурскомъ краѣ, областяхъ Амурской и Приморской (1859)];

Совѣты приходскіе составляются изъ священно-служителей той церкви, при которой состоятъ, и которые суть непремѣнные члены оныхъ, и слѣдующихъ лицъ... [Н. Н. Муравьев-Амурский. Проектъ правилъ объ обезпеченіи и устройствѣ духовенства въ Пріамурскомъ краѣ, областяхъ Амурской и Приморской (1859)];

Желаютъ сохраненія правилъ о недопущеніи перехода къ раскольникамъ поповщинской секты священно-служителей православной церкви... [Л.Н. Антропов. Русские раскольники и английские дисиденты // «Русская Рѣчь», 1881].

Дефисное употребление характерно также для сложного трехчастного образования *священно-церковно-служитель*:

Въ этихъ трехъ послѣднихъ случаяхъ, т. е. за молебны, панихиды и поднятія святыхъ иконъ на дома, прихожане обязываются вознагражденіемъ призываемыхъ для исполненія сего священно-церковно-служителей въ той мѣрѣ, какая опредѣлена будетъ [Н.Н. Муравьев-Амурский. Проектъ правилъ объ обезпеченіи и устройствѣ духовенства въ Пріамурскомъ краѣ, областяхъ Амурской и Приморской (1859)].

Слово *священно-инока* пишут дефисно и даже раздельно:

…для священно-инока Акакія; нынѣ же сія книгы написаны въ лѣто 6970 (1462) въ Кіевѣ же, при княженіи великаго князя Василія Васильевича(+ 1462 года), при архимандритѣ печерскомъ Николаѣ (1446–1563 г. [П. В. Отвѣтъ на новый вопросъ о Несторѣ, лѣтописцѣ русскомъ // «Современникъ», 1850];

…а повелѣніемъ инока Кассіана, крилошанина печерскаго; а написаны быша (прежде) книгы сія на имя священно инока Кѵръ-Акакія, бывшаго намѣстника кіевскаго [П. В. Отвѣтъ на новый вопросъ о Несторѣ, лѣтописцѣ русскомъ // «Современникъ», 1850].

Грамматические сочинения XIX в. кодифицируют правописание сложных существительных с соединительными гласными довольно рано. В «Практической русской грамматике» Н.И. Греча 1827 г. сформулировано правило «о совокуплении двухъ главныхъ корней»: «…оные составляютъ одно нераздельное слово; напримеръ: *водопроводъ, книгопродавецъ, мореходъ, чиноначаліе, Новгородъ*, и т. д.; но если предъидущее изъ совокупляемыхъ словъ оканчивается на *и*, а последующее начинается гласною буквою, то между ими полагается разделительная черточка; напримеръ: *пяти-уголъникъ, семи-островскій, три-единый*» [2, с. 537–538].

Впервые особое внимание на орфографию сложных существительных обратил П.В. Смирновский в «Учебнике Русской грамматики» 1915 г., где он выделяет два способа сложения слов: собственное (с помощью соединительной гласной — *водовоз, Цареград*) и несобственное (без соединительной гласной и соединение с приставкой (предлогом и частицей) – *себялюбие, сумасшедший, никто, неудача, наидобрейший*) [3, с. 68]. Стоит отметить, что не все приведенные примеры (*никто, неудача, наидобрейший*) являются сложными словами.

В **«Национальном корпусе русского языка» после реформы 1917–1918 гг.** сохраняется как слитное написание слов рассматриваемой группы, так и полуслитное оформление некоторых из них, хотя в существующих правилах ни о каких исключениях не говорится.

По-прежнему пишутся через дефис образования с начальным *священно-*:

При довольно значительном стечении публики в Александровском зале городской думы священно-синкелл Мардарий прочел сегодня лекцию, озаглавив ее: «Загадка России» [неизвестный. «Загадка» о. Мардария (05.01.1917) // газета «Русское слово», 1917];

Забота объ удовлетвореніи религіозныхъ потребностей вѣрующихъ въ приходахъ, не имѣющихъ временно священно-служителей; [коллективный. Опредѣленіе Священнаго Собора Православной Россійской Церкви объ Епархіальномъ Управленіи (02.1918)];

Упорствующіе въ противленіи церковной власти священно-иноки извергаются изъ сана. [коллективный. Опредѣленіе Священнаго Собора Православной Россійской Церкви о мѣропріятіяхъ къ прекращенію нестроеній въ церковной жизни (19.04.1918)];

– «Я – Поликсена, дочь Приама, священно-служительница этого храма; вызвала брата для общей службы Аполлону. [Ф.Ф. Зелинский. Сказочная древность (1921)];

…в 1876 г. назначен митрополитом Киевским и Галицким со званием священно-архимандрита Киево-Печерской лавры. [Т. Пречистенский. Летопись Русской Православной Церкви (01.1945) // Журнал Московской Патриархии, № 01, 1945].

Дефисно оформлено трехчастное образование *священно-церковно-служитель*:

Епархіальному Архіерею предоставляется право награждать достойныхъ и достаточно послужившихъ священно-церковно-служителей епархіи установленными наградами. [коллективный. Опредѣленіе Священнаго Собора Православной Россійской Церкви объ епархіальномъ управленіи (02.1918)];

…і) прошенія объ опредѣленіи на священно-церковно-служительскія мѣста, о принятіи въ монастыри послушниковъ и послушницъ и постриженіи ихъ въ монашество. [коллективный. Опредѣленія Высшаго Русскаго Церковнаго Управленія заграницей. Опредѣленіе Высшаго Русскаго Церковнаго Управленія заграницей, отъ 3/16 Августа 1921 года (16.08.1921)];

Многие полагают, что даже – роковая ошибка, но священно-церковно-служителю не подобает входить в рассуждение о сих материях. [Максим Горький. Егор Булычов и другие (1931)].

В 1917 г. обнаруживается также дефисное написание *церковно-служитель* при первой части *священно* с союзом *и*:

На всѣхъ священно и церковно-служителяхъ, участвующихъ въ крестныхъ ходахъ, облаченія золоченой однотонной парчи. [Священный Соборъ Православной Россійской Церкви. Приложеніе (15.08.1917)];

Поютъ всѣ священно и церковно-служители, присутствующіе за молебствіемъ. [Священный Соборъ Православной Россійской Церкви. Приложеніе (15.08.1917)].

Дефис в сложных существительных с соединительной гласной постепенно перестал употребляться, тем более что в пореформенных сводах правил по-прежнему не приводятся исключения. Однако трехчастное слово *священно-церковно-служитель* из двух сохраняет один дефис. Очевидно, что это объясняется громоздкостью образования, которое без дефиса сложно воспринять. Такие написания, появившись еще до реформы, сохраняются и после нее, в основном в церковных и эмигрантских изданиях:

Для пополнения и освежения богословских знаний вообще и апологетических в частности, особенно для лиц, не получивших достаточного богословского образования, при Православном богословском институте будут периодически устраиваться временные краткосрочные богословские курсы для священно-церковнослужителей по назначению или рекомендации Епархиальных Преосвященных [архиепископ Григорий (Чуков). Учреждение духовно-учебных заведений (06.11.1943) // Журнал Московской Патриархии, № 03, 1943];

(С.В. Булгаков. Настольная книга для священно-церковно служителей. Изд. [архиепископ Серафим (Соболев). Русская идеология (1939)];

…въ концѣ царствованія императора Николая I, считалось до 55, 163 священно-церковнослужителей, пользовавшихся жалованіемъ отъ казны, при 13, 211 церквахъ, въ 32 епархіяхъ. [Н.Д. Тальбергъ. Императоръ Николай I – Православный Царь (1955)].

Несложно заметить, что почти все отступления от правила слитного написания слов с соединительной гласной обнаружены в эмигрантских и церковных изданиях.

Кроме того, первая часть *священно-* употребляется с висячим дефисом перед союзом *и* с образованием *церковнослужитель*, которое, в отличие от дореформенного времени, пишется теперь в соответствии с общим правилом – слитно:

Первое дело: у нас не имеют права на хлеб «служители культа», т. е. тот же Патриарх и всякие другие священно- и церковнослужители, ибо они по советской квалификации не принадлежат к числу «трудящихся», а нетрудящийся, как известно, у нас да не ест. [Н.П. Окунев. Дневник Москвича (1921)];

Постановили: Въ виду полученныхъ данныхъ, не вызывающихъ сомнѣній въ убійствѣ Митрополита Веніамина, призвать всѣ русскія заграничныя церкви и церк. общины вознести Господу Богу на заупокойной Божественной литургіи и панихидѣ молитвы объ упокоеніи души убіеннаго врагами Церкви Митрополита Веніамина, а также о всѣхъ Архіереяхъ, священно- и церковнослужителяхъ и мірянахъ… [митрополит Антоний (Храповицкий). Указъ изъ Временнаго Архіерейскаго Синода Русской Православной Церкви заграницей (26.12.1922)].

Позднее в подобном случае висячий дефис стал опускаться:

Наконец, увлечение духовенства мирскими интересами порождало, видимо, одинаковые явления и в области быта и поведения священно и церковнослужителей, в их массе, и в Западной Европе, и у нас: корыстолюбие, распущенность, нерадение и пр. [Н.Г. Порфиридов. Древний Новгород. Очерки из истории русской культуры XI–XV вв. (1947)].

В **пореформенных кодифицирующих сочинениях** орфография поначалу регулируется локальными справочниками, в первую очередь необходимыми издательствам. В книге А.Б. Шапиро и М.И. Уварова «Орфография, пунктуация и

техника корректуры. Справочник для работников печати» 1933 года содержится следующее правило: «Пишутся слитно:

А. Существительные и образованные от них прилагательные, глаголы и наречия, составленные из двух или нескольких корней, между которыми имеется соединительная гласная **о** или **е**. Например: *руководство, руководитель, паровоз, паровозный, юговосток, югоюговосток, югоюговосточный, легкомыслие, путешествие, путешествователь, земледелец, очевидец, очевидно, мясохладобойня, электросветоводолечебница*» [4, с. 37–38].

Первый пореформенный принятый на государственном уровне свод «Правила русской орфографии и пунктуации» 1956 г. рекомендует: «Слитно пишутся сложные имена существительные, образованные при помощи соединительных гласных, а также все образования с *аэро-, авиа-, авто-, мото-, вело-, кино-, фото-, стерео-, метео-, электро-, гидро-, агро-, зоо-, био-, микро-, макро-, нео-*, например: *водопровод, земледелец, льнозаготовки, паровозоремонт, аэропорт, авиаматка, автопробег, мотогонки, велодром, кинорежиссёр, фоторепортаж, стереотруба, метеосводка, электродвигатель, гидросооружения, агротехника, зоотехник, биостанция, микроснижение, макромир, неоламаркизм, веломотогонки, аэрофотосъёмка»* [5, с. 36]. О случаях дефисного оформления таких слов говорится в особом параграфе, где вместо формального критерия используется семантический: из общего правила исключаются «названия политических партий и направлений», «сложные единицы измерения» и «названия промежуточных стран света» [5, с. 36].

В правилах 1956 г. исследователи обнаруживают много недостатков, не только в композиционном отношении: у многих вызывает недоумение непоследовательность и нелогичность ряда правил, то есть с их появлением орфографическая неупорядоченность не была устранена полностью. Так, Е.И. Бреусова отмечает: «Неупорядоченность проявляется и в большом количестве исключений (таковые содержатся во многих правилах). Так, исключение из исключений находим в правиле правописания сложных существительных с соединительной гласной: исключениями из общего правила о слитных написаниях этого разряда слов являются написания сложных единиц измерения (***человеко-день*** и т. п.), исключением в ряду обозначенных исключений является слово ***трудодень,*** которое пишется слитно» [6, с. 72].

В **Национальном корпусе русского языка после принятия Правил 1956 г.** отступлений от них обнаружено немного.

1-я группа таких слов, как и до 1956 г., представлена в церковных изданиях, где наблюдается дефисное оформление сложных существительных с начальным *священно-*.

Так, в одном таком издании *Священно-Архимандрит* пишется с двумя прописными буквами и, следовательно, через дефис:

Это уже особая область — служение в Свято-Троицкой Сергиевой Лавре, где Святейший отец наш сколько Патриарх, столько и Священно-Архимандрит обители. [монахиня Игнатия (Петровская). О Святейшем Патриархе Алексии I (1945–1957)];

Вот и утверждается дом Святой Троицы, вот и проповедуется спасительное о Ней мудрование по лицу всей земли Русской, начиная от Святейшего отца нашего, Священно-Архимандрита Свято-Троицкой Сергиевой Лавры. [монахиня Игнатия (Петровская). О Святейшем Патриархе Алексии I (1945–1957)];

И это Царство внутреннего мира, Царство Смиренной Красоты, царство православного непадательного мудрования о жизни и мире укрепил в нас, упрочил, соделал осязаемым Святейший отец наш, смиренный Алексий, патриарх Московский, Священно-Архимандрит Свято-Троицкой Сергиевой Лавры. [монахиня Игнатия (Петровская). О Святейшем Патриархе Алексии I (1945–1957)].

Встречаются и дефисные написания с начальным *священно-* в церковных изданиях без прописных букв:

«По синему, безоблачному небу, в прекрасный летний день, великолепное светило совершало обычный путь свой», — так начинает эту небольшую поэтическую повесть священно-архимандрит Игнатий. [монахиня Игнатия (Петровская). Святитель Игнатий — богоносец российский (1980–1990)];

В то время священно-инок, готовившийся к совершению Божественной Литургии, вышел с глубокою думою из боковых уединенных ворот монастыря и, сделав несколько шагов, остановился перед лугом обширным. [монахиня Игнатия (Петровская). Святитель Игнатий – богоносец российский (1980–1990)];

Почти заканчивая слово, священно-архимандрит Игнатий пишет: «Разделяя с ближним пользу и назидание, теперь, после многих лет, изображаю его словом и пером» [монахиня Игнатия (Петровская). Святитель Игнатий – богоносец российский (1980–1990)];

Схиархимандрит Игнатий (священно-архимандрит Агафон; Лебедев) родился в г. [монахиня Игнатия (Петровская), Алексей Беглов. Патерик новоканонизированных святых (2000–2001) // «Альфа и Омега», 2001];

Потому-то Апология, которую священно-архимандрит 12 апреля направил императору, называлась: «Пароль тайных обществ…» [Александр Архангельский. Александр I (2000)];

Этот сборник известен всем как «Настольная книга для священно-церковнослужителей» С.В. Булгакова. [Георгий Бреев. Применение древних покаянных канонов в таинстве Покаяния с древности и до настоящего времени // «Альфа и Омега», 2001];

Переговоры со Священно-началием Русской Православной Церкви о возвращении святыни в Россию. [Краткая летопись Тихвинского Успенского Богородицкого мужского монастыря (2004) // «Журнал Московской патриархии», 26.07.2004];

Святаго священно-мученика Иринея, епископа Сирмийскаго», л. [А. В. Полетаев. Старопечатные книги XVII-XVIII вв. в собрании православного музея Верхотурского Свято-Николаевского мужского монастыря (часть 3) (2020) // «Вестник Екатеринбургской духовной семинарии», 2019];

Учитывая вышесказанное, следует признать, что в настоящее время подсчет действительного числа пострадавших священно-церковнослужителей сразу после восстановления советской власти в Сибири и на Урале крайне затруднен. [священник Вячеслав Суховецкий. К вопросу о положении омского духовенства в 1920 году // «Церковь богословие история», 2020].

2-я группа отступлений от правил в современном НКРЯ – слова, которые были предложены в слитном оформлении в Проекте 2000 г. в соответствии с формальным признаком (наличием соединительной гласной) вопреки Правилам 1956 г., руководствовавшимся критерием семантическим. С.М. Кузьмина называет это нововведение «координирующими правилами слитного/дефисного/раздельного написания» [7, с. 84].

В непринятом проекте «Свода правил русского правописания. Орфография. Пунктуация» 2000 г. предлагалось писать слитно следующие группы существительных:

– «названия единиц измерения (*койкоместо, машиноместо, пассажирокилометр, самолётовылет, трудодень, человекодень*);

– названия представителей народностей или групп народов (*англоавстралийцы, англоканадцы, угрофинны, татаромонголы, индоевропейцы*);

– названия политических партий и направлений и их сторонников (*анархосиндикализм, монархофашизм, леворадикал, монархофашист, коммунопатриот*)» [8, с. 153].

Многие сложные существительные указанных в проекте групп в современном узусе пишутся слитно вопреки действующим правилам. Так, в НКРЯ после 1956 г. не обнаружено ни одного случая дефисного написания слова *машино-место*, слово пишется только слитно:

Друзья, сдам в аренду машиноместо на Бетанкура, кому интересно пишите в лс. [коллективный. АВТОтема (всё про автомобили) (25.03.2015)];

Или битый час препираться с соседями, которые вечно занимают наше машиноместо (я довольно бегло болтаю на иврите, хотя и с кошмарным акцентом, но пусть попробуют не понять). [Екатерина Завершнева. Высотка (2012)];

Достоинство этих мини-паркингов состоит в том, что гражданин приобретает в нем машиноместо в собственность. [Автомобиль в Москве бездомным не будет (2004) // «Строительство», 25.10.2004];

Для каждой из квартир предусмотрено одно машиноместо. [Блок-секции (2003) // «Мир & Дом. City», 15.11.2003];

Стоимость двухместной каюты на пароме – $ 138 плюс $ 101 – за машиноместо. [Александр Ставров. Опыт: По Европе на своей машине (2002) // «Автопилот», 15.12.2002].

Казалось бы, исходя из этого, следовало бы принять предложение проекта 2000 г. Однако, по мнению С.В. Друговейко-Должанской и М.Б. Попова, оно не решает проблемы упорядочения орфографии сложных существительных на едином основании, поскольку «не распространяется на все сложные существительные, а касается лишь нескольких семантических групп, а именно – названий единиц измерения и названий политических партий и направлений и их сторонников. То есть все равно сохраняется необходимость учитывать семантику слова. За рамками правила остается при этом небольшая, но весьма показательная группа слов, называющих промежуточные стороны света (*северо-восток*, *юго-запад* и т.п.); отдельного объяснения при такой формулировке правила потребуют слова с первой основой *динамо-* (*динамо-машина*), где *–о-* является не соединительной гласной, а финалью первого компонента основы» [9, с. 300].

После отклонения Проекта 2000 г. Орфографической комиссией ИРЯ РАН имени В.В. Виноградова был разработан полный академический справочник «Правила русской орфографии и пунктуации» [10], сохранивший преемственность по отношению к Правилам 1956 г. Справочник закрепил все орфографические нормы, которые были установлены в Правилах 1956 года, и не принял те изменения, которые предлагал внести проект. В частности, здесь сохранились дефисные написания существительных, имеющих соединительную гласную, но принадлежащих к определенным группам по значению. В первую очередь это названия сложных единиц измерения, например: *койко-место, машино-место, пассажиро-километр, тонно-километр, самолёто-вылет, станко-час, человеко-день*. Дефис сохранился при написании названий политических партий и направлений и их сторонников, таких как *анархо-синдикализм* [10, с. 126].

Видимо, современные кодифицирующие издания неудачно совмещают формальный и семантический принципы обоснования слитного и дефисного написания [11, с. 288]. По данным В.В. Кавериной, для некоторых сложных слов в разных справочных и учебных изданиях приводится до 10 разных мотивировок их орфографии [11, с. 286]. Попытка привести к единому принципу формулировки

пунктов правила предпринята в электронном ресурсе Е.В. Бешенковой, О.Е. Ивановой, Е.В. Теньковой «Орфографическое комментирование русского словаря», однако там по-прежнему сохраняются исключения в семантических группах, в частности следующее: «Пишутся через **дефис** существительные, называющие сложные единицы измерения, напр.: *вагоно-час*, *койко-место*, *машино-место*, *нормо-смена*, *нормо-час*, *самолето-вылет*, *судо-день*, *сило-рейс*, *тонно-миля*, *человеко-выход*, *человеко-день*, но: *трудодень*, *трудочас*, *тоннажесутки*» [12].

Таким образом, мы полностью достигли цели исследования и выполнили его задачи. В Национальном корпусе русского языка XVIII в. сложные существительные с соединительными гласными, как правило, пишутся слитно, за исключением слов со значением сторон света. В СЦСРЯ 1847 г. и грамматических сочинениях XIX в. данная норма закреплена почти в точности. Однако в словаре оформлено дефисно еще 6 слов (3 термина и 3 с первой частью *священно-*). В Национальном корпусе русского языка XIX вв. появляются дефисные написания образований с начальным *священно-*, что закреплено СЦСРЯ 1847 г. После реформы 1917–1918 гг. в узусе сохраняется как слитное написание слов рассматриваемой группы, так и полуслитное оформление некоторых из них, хотя в существующих правилах ни о каких исключениях не говорится. Пореформенные грамматические сочинения уточняют правила орфографии сложных существительных с соединительной гласной, вводя исключения из общего правила в семантических группах «Названия политических партий и направлений», «Сложные единицы измерения» и «Названия промежуточных стран света». Современный узус отступает от правил в двух случаях: в церковных изданиях, где наблюдается дефисное оформление сложных существительных с начальным *священно-*; в словах, которые были предложены в слитном оформлении в Проекте 2000 г. в соответствии с формальным признаком (наличием соединительной гласной).

Теоретическая значимость нашей работы состоит в том, что она подтверждает мысль В.В. Кавериной о необходимости единого критерия мотивации слитного и дефисного написания, причем предпочтение отдается формальному критерию. Выявляя практическую значимость и перспективы исследования, следует отметить нечеткую классификацию сложных существительных в современной русской орфографии и трудности в изучении данной орфограммы школьниками. Наш диахронический анализ может быть учтен при совершенствовании действующих правил и методики обучения грамотному письму.

Библиографический список

1. *Словарь церковнославянского и русского языков Императорской Академии наук:* в 4 т. Санкт-Петербург, 1847. Available at: http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=dict1847
2. *Практическая русская грамматика изданная Николаемъ Гречемъ*. Санкт-Петербург: Въ типографіи Императорской Россійской Академіи, 1827.
3. Смирновский П.В. *Учебник русской грамматики для младших классов средних учебных заведений.* 1915; Ч. I.
4. Шапиро А.Б., Уаров М.И. *Орфография, пунктуация и техника корректуры. Справочник для работников печати.* Москва: ГИЗЛЕГПРОМ, 1933.
5. *Правила русской орфографии и пунктуации*: Москва: Учпедгиз, 1956.
6. Бреусова Е.И. *Работа над усовершенствованием русского правописания в послеоктябрьский период и вопросы общей теории орфографических реформ*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Красноярск, 2000.
7. Кузьмина С.М. О новой редакции «Правил русской орфографии и пунктуации». *Русская словесность*. 1995; № 2: 81–86.
8. *Свод правил русского правописания. Орфография. Пунктуация. Проект.* Москва: Азбуковник, 2000.
9. Друговейко-Должанская С.В., Попов М.Б. *Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация:* учебник. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019.
10. *Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник.* Под. ред. В.В. Лопатина. Москва: Эксмо, 2006.
11. Каверина В.В. Правописание сложных существительных в современном русском языке: проблемы кодификации. *Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты:* материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVI Кирилло-Мефодиевские чтения». Москва – Ярославль: Ремдер, 2015: 286–289.
12. Бешенкова Е.В., Иванова О.Е., Тенькова Е.В. *Орфографическое комментирование русского словаря*. Available at: https://oross.ruslang.ru/

References

1. *Slovar' cerkovnoslavyanskogo i russkogo yazykov Imperatorskoj Akademii nauk:* v 4 t. Sankt-Peterburg, 1847. Available at: http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=dict1847
2. *Prakticheskaya russkaya grammatika izdannaya Nikolaem` Grechem`*. Sankt-Peterburg: V` tipografii Imperatorskoj Rossijskoj Akademii, 1827.
3. Smirnovskij P.V. *Uchebnik russkoj grammatiki dlya mladshih klassov srednih uchebnyh zavedenij.* 1915; Ch. I.
4. Shapiro A.B., Uarov M.I. *Orfografiya, punktuaciya i tehnika korrektury. Spravochnik dlya rabotnikov pechati.* Moskva: GIZLEGPROM, 1933.
5. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii*: Moskva: Uchpedgiz, 1956.
6. Breusova E.I. *Rabota nad usovershenstvovaniem russkogo pravopisaniya v posleoktyabr'skij period i voprosy obschej teorii orfograficheskih reform*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2000.
7. Kuz'mina S.M. O novoj redakcii «Pravil russkoj orfografii i punktuacii». *Russkaya slovesnost'*. 1995; № 2: 81-86.
8. *Svod pravil russkogo pravopisaniya. Orfografiya. Punktuaciya. Proekt.* Moskva: Azbukovnik, 2000.
9. Drugovejko-Dolzhanskaya S.V., Popov M.B. *Sovremennoe russkoe pis'mo: grafika, orfografiya, punktuaciya:* uchebnik. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2019.
10. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii. Polnyj akademicheskij spravochnik.* Pod. red. V.V. Lopatina. Moskva: `Eksmo, 2006.
11. Kaverina V.V. Pravopisanie slozhnyh suschestvitel'nyh v sovremennom russkom yazyke: problemy kodifikacii. *Filologicheskoe obrazovanie v sovremennyh issledovaniyah: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie. XVI Kirillo-Mefodievskie chteniya». Moskva – Yaroslavl': Remder, 2015: 286-289.
12. Beshenkova E.V., Ivanova O.E., Ten'kova E.V. *Orfograficheskoe kommentirovanie russkogo slovarya*. Available at: https://oross.ruslang.ru/

Статья поступила в редакцию 05.04.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-374-377

Kartuzova M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature, Russian and Foreign Languages, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

ROMANTIC MOTIVES IN THE PROSE OF A.P. CHEKHOV. The article considers the creative reception of romantic motives in the work of A.P. Chekhov with reference to a number of stories created in different periods of the writer's work: "Flowers are Late", "Thieves", "Student", "Bride", etc. Quite a long time ago, the idea of the fundamental "unromantic" of Chekhov's artistic method, which is usually polemicized with all kinds of "ready-made" literary models, was established in literary studies. The analysis of these works is connected with the general trends of the writer's creativity: the article examines the plot structure of the stories and puts forward the idea of the essential role of romantic motives, which serve primarily to express the ideal of beauty in Chekhov's prose. It is concluded that the romantic tradition had an undoubted influence on the Chekhov artistic system, being at the same time significantly rethought, embodied in the images of new reflective heroes. The article analyzes the romantic tradition with its inherent ambiguity and universality, taking into account its ambivalence and transformation in a different context – already Chekhov's.

*Key words***: Chekhov, realism, romanticism, romantic hero, artistic ideal, tradition, plot, poetics**

М.В. Картузова, *канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: mistral-mariya@rambler.ru*

РОМАНТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА

Данная статья посвящена рассмотрению творческой рецепции романтических мотивов в творчестве А.П. Чехова на примере ряда произведений, созданных в разные периоды творчества писателя: «Цветы запоздалые», «Воры», «Студент», «Невеста» и др. Достаточно давно в литературоведении утвердилась мысль о принципиальной «неромантичности» художественного метода Чехова, обычно полемизирующего со всевозможными «готовыми» литературными моделями. Анализ данных произведений связан с общими тенденциями творчества писателя: в статье рассматривается сюжетная структура

рассказов и выдвигается мысль о существенной роли романтических мотивов, которые служат, прежде всего, для выражения идеала прекрасного в прозе Чехова. Делается вывод о том, что романтическая традиция оказала несомненное влияние на чеховскую художественную систему, будучи в то же время значительно переосмыслена, воплотившись в образах новых рефлексирующих героев. В статье анализируется романтическая традиция с присущей ей неоднозначностью и универсальностью, с учётом её амбивалентности и трансформации в другом контексте – уже чеховском.

Ключевые слова: **Чехов, реализм, романтизм, романтический герой, художественный идеал, традиция, сюжет, поэтика**

В конце XIX века в русской литературе заметно усилилось романтическое начало: тяга к романтике была связана с обилием псевдореалистических, натуралистических произведений. По наблюдению В.Г. Короленко, реакция против крайностей натурализма шла в известной степени в сторону романтизма. Неудивительно, что «идеальный» герой Менахем из «Сказания о Фроле» Короленко и гаршинский безумец, сражавшийся с мировым злом, с их максималистскими идеалами напоминают нам героев романтических поэм начала XIX века. Далеко не случайно критический реализм Гаршина и Короленко определяется исследователями как «романтический реализм» [1; с. 122]. Этих авторов нельзя назвать эпигонами романтизма, они ясно сознавали, что романтизм не возродим как идейно-художественная система.

В течение долгого времени литературоведение не уделяло особого внимания романтическим героям А.П. Чехова, считая их не характерными для писателя-реалиста: исследователи видели в них некое «инородное тело», полагали, что Чехов, выводя этих героев в произведениях раннего периода, просто пародировал «разбойничьи» новеллы и отдал дань мелодраматизму, от которого впоследствии отошёл. Однако с течением времени становилась всё более очевидной значимость и органичность для Чехова романтического элемента в его произведениях. Поиски романтических средств выражения идеала заняли важное место в творчестве писателя, чем и обусловлена актуальность данной работы.

Чехов отрицательно относился к ходульным, мнимо романтическим произведениям; общеизвестны пародии Чехова на романтические необычайные сюжеты. Так, анализируя традиционные для романтизма пространственные образы в творчестве Чехова (море, степь), Н.Е. Разумова указывает на их совершенно иное смысловое наполнение [2]. Однако, как справедливо указывал ещё Г.А. Бялый, «своеобразие чеховской поэзии заключалось между прочим в том, что он, суровый и злой разоблачитель всяческой литературной «романтики», в молодые годы сам иногда становился на путь создания романтических образов» [3, с. 360]. Уже на первом этапе в творчестве Чехова ощутимы романтические настроения: он видел низость обывательской жизни и стремился к тому исключительному, что могло ей противостоять.

Содержание данной статьи ограничено рамками нескольких чеховских произведений («Цветы запоздалые», «Воры», «Студент», «Невеста»). Нами выбран аспект изучения, практически не затронутый в исследованиях, – выявление и переосмысление в названных рассказах традиционных романтических мотивов. Это и определяет цель нашей статьи. Новизна заявленной темы связана с тем, что данные произведения ранее не были рассмотрены исследователями в аспекте романтической традиции.

На основании поставленной цели мы выдвигаем перед собой следующие задачи: выявить романтическое начало в реалистическом творчестве Чехова, определить динамику развития романтических мотивов, а также исследовать конкретные особенности их функционирования в тексте (концепция романтического характера, романтические средства выражения идеала прекрасного). Сложность решения данных задач заключается прежде всего в том, что связь Чехова с романтической традицией глубинна и сплавлена со многими другими творческими импульсами, питавшими воображение писателя.

Иногда чеховские произведения такого рода были стилизацией романов зарубежных авторов, например, «Ненужная победа» (1882); в других же случаях это были оригинальные произведения, например, повесть «Цветы запоздалые» (1882). Каждый из героев здесь олицетворяет какую-то определённую черту, причём соблюдено характерное для мелодраматического сюжета противопоставление добра и зла. С несомненным авторским сочувствием обрисован образ Маруси Приклонской, трогательной в своей беспомощности, а в конце повести звучит так непохожая на иронию раннего Чехова лирически-сентиментальная нота. Пусть «не спасло солнце от мрака и... не цвести цветам поздней осенью» [4; с. 431], но главное в том, что любовь побеждает, что для героев, хоть на миг, «взошло солнце». Не только для наивной Маруси, но и для врача Топоркова любовь – как озарение, как сила, противодействующая омещаниванию героя.

Намеченное в «Цветах запоздалых» пересоздание действительности особенно выразительно. Следуя традициям романтической поэтики, Чехов вначале сгущает краски в описании духовного омертвения Топоркова. Это «деревянный» человек: светлая тучка, мелькнувшая по его лицу, да передёрнувшая рот улыбка вызываются только денежным вознаграждением. Иным предстаёт Топорков в конце повести. Его искреннее волнение, вызванное признанием Маруси, проявилось в его растерянности, в голосе – «не мерном и отчеканивающем, а мягком, почти нежном». Эта минута нравственного прозрения позволила увидеть в Топоркове прежнего юношу с его идеалами и возвышенными чувствами, которые он растерял в борьбе за обеспеченную жизнь. Однако развитие мелодраматического сюжета и непосредственное авторское резюме («не цвести цветам поздней осенью») убедительно говорили о тщетности надежд на счастье в сугубо материальном мире, т. е. в конечном счете о несовместимости идеала и действительности.

Не ограничиваясь показом романтического преображения человека, т. е. необычного состояния духа, Чехов обращается к необычному герою, стоящему вне общества. Так возникает в его творчестве галерея образов бунтарей-озорников, конокрадов, ставших воплощением силы и страсти. В письме к А. С. Суворину от 1 апреля 1890 г. писатель подчёркивал, что «конокрадство есть не просто кража, а страсть» [5; с. 54].

Преемственность образа романтического бунтаря от произведения Чехова «Пьеса без названия» (1880–1881) и драматического этюда «На большой дороге» (1885) до рассказа «Воры» (1890), по нашему мнению, очевидна. Активный протест Мерика против низости жизни рождает новую коллизию, и коллизия эта – романтическая: столкновение со средой героя, стоящего вне этой среды. Трудно считать бытовыми реалистическими картинами те скупые строчки, где сказано о таинственном постоялом дворе: как раз быта и нет в этом рассказе, в отличие от других чеховских вещей, хотя бы в повести «Степь», где постоялый двор и его обитатели показаны весьма подробно. Благодаря своей романтичности, образ Мерика вносит новый свет и тон в произведение, расширяет, меняет систему его образов, придаёт произведению новый художественный смысл.

На наш взгляд, художественная природа образа Мерика и в этюде «На большой дороге», и в рассказе «Воры» одна и та же. Разница в эстетическом уровне произведений объясняется вовсе не тем, что первое из них романтическое, а второе — реалистическое, а различием в жанре, росте мастерства писателя, сумевшего пять лет спустя облечь полюбившийся образ в более совершенные формы. В «Ворах», в отличие от этюда, авторская тенденция связана не с одним образом, который превращался бы в рупор, а вытекает из всей концепции произведения. Но это свидетельствует не о смене характера изображения (романтического – реалистическим), а о большей глубине и значительности обобщения, ибо умение выразить тенденцию самой «структурой» произведения не является специфическим признаком реализма; все дело в том, какова эта структура. И то, что романтизм в «Ворах» не остался внешней тенденцией, связанной с необычным образом Мерика, а слился со всем развитием сюжета, лишь доказывает, что мы имеем дело с романтической художественной моделью.

Рассказ «Воры» обнаруживает характерные черты романтической поэтики. Необычность характера героя не объективирована, а является эмоциональным ключом, определяющим стиль рассказа. Необычны обстоятельства, при которых встречается с Мериком фельдшер Ергунов на постоялом дворе, пользующемся дурной славой. К тому же Мерик оказывается тем «чёртом», о встрече с которым начал было рассказывать фельдшер; в его портрете подчеркиваются черты необычные, зловещие. Речевая характеристика Мерика сведена к нескольким фразам, обращённым к его возлюбленной Любке, но они многозначительны благодаря резкому контрасту между открытым взглядом, нежным и ласковым тоном, с каким произносятся слова, и их жутким смыслом: «Ужо узнаю, где у твоей старухи деньги спрятаны, убью её, а тебе горлышко ножичком перережу» [6, с. 320].

Характеры действующих лиц рассказа «Воры» лишены реалистической полноты, в их судьбах много неясного, недоговорённого. Они раскрываются только благодаря контрасту или созвучию образов (обычно у Чехова представление о характере создаётся и за счёт бытовых деталей). Ергунова автор откровенно противопоставляет конокраду. Фельдшер, человек пустой и пьяница, способен только позавидовать Мерику. Образ Любки, не знающей удержу ни в страсти, ни в пляске, напротив, созвучен образу главного героя, дополняет его, особенно в сцене огневой пляски. Незаурядность, темперамент «огонь-девки» проявляются в походке Любки, её манере держаться и даже в том, как показывает она обновы, смеясь и всплескивая руками, как будто изумляясь, что у неё такие сокровища.

Мы говорим в данном случае о романтическом воплощении идеала в рассказе «Воры», а не об объекте изображения. Сам по себе романтический герой может быть и в реалистическом произведении. Таков, например, Егор Власыч из рассказа Чехова «Егерь» (1885), в котором бросаются в глаза черты незаурядности натуры. Для окружающих он «шальной, заблудящий человек». Но характер изображения героя предельно объективирован: спокоен и подробен авторский рассказ о плетущемся по краю сечи человеке, непреднамеренна и обычна встреча героев.

В «Ворах», напротив, субъективное начало проявляется весьма заметно: оно и в заданности романтического сюжета, и в особой взволнованной интонации повествователя, и в непосредственном утверждении красоты вольной жизни: «Есть же ведь вольные птицы, вольные звери, вольный Мерик, и никого они не боятся, и никто им не нужен!» [6, с. 324–325]. Пейзаж в «Ворах» эмоционально насыщен, он приобретает характер символа, непосредственно связанного с образом главного героя. В описании снежной бури главенствует мотив буйных сил, ищущих выхода; в нём воплощён порыв к воле. Движения зловещих великанов в белых саванах как бы повторяют рисунок недавней пляски Любки и Мерика.

В статьях о Чехове стала общим местом ссылка на объективность писателя в рассказе «Воры». При этом авторы ссылаются на самого Чехова, который в том же письме Суворину говорил: «…если я подбавлю субъективности, образы

расплывутся, и рассказ не будет так компактен» [5, с. 54]. Но при этом часто не обращают внимания на то, какой же субъективности требовал от писателя Суворин: «Вы хотите, – писал Чехов, – чтобы я, изображая конокрадов, говорил бы: кража лошадей есть зло» [5, с. 54]. Следовательно, Суворин, браня писателя за «объективность», «отсутствие идеалов и идей», хотел видеть в рассказе нечто противоположное тому, что выражал в нём Чехов. Поэтому и вежливое согласие Чехова («было бы приятно сочетать художество с проповедью»), и его ссылка на «условия техники» были вызваны не чем иным, как несогласием с позицией Суворина. Приведённое же в данном письме творческое правило писателя («...я всё время должен говорить и думать в их (героев. – М. К.) тоне и чувствовать в их духе») нисколько не противоречит романтически-субъективному отражению жизни в рассказе.

Говоря о романтической форме воплощения идеала в рассказе «Воры», следует подчеркнуть, что и сам материал, положенный Чеховым в основу произведения, был для него необычен. Если Короленко мог утверждать, что все герои его «Сибирских рассказов» были для него реальностью, то для Чехова его романтические герои – дань литературной традиции. Возможно, эволюция, которую претерпевает в творчестве Чехова образ «разбойника», была не только следствием внутренних творческих побуждений, но и результатом влияния произведений Короленко, изображавшего сильные, незаурядные натуры на фоне суровой сибирской природы. Неслучайно в конце 1880-х годов Чехов увлекался творчеством Короленко, полагая, что им в будущем не обойтись без точек «общего схода».

Какую же роль сыграли образы, непосредственно воплощающие идеал прекрасного в дальнейшем творчестве писателя? Нередко приходится слышать, что образы, воплощающие романтические идеалы, случайны у Чехова. С таким утверждением нельзя целиком согласиться. Конечно, образы, подобные Мерику, в творчестве Чехова больше не появляются, однако романтическая «приподнятость», обретя новые формы выражения, продолжает жить в его произведениях.

Чем же объяснить, что характер воплощения идеала прекрасного в творчестве писателя на рубеже 1890-х годов существенно меняется? В одном из писем этого периода Чехов указывает Суворину на необходимость связи реальности и идеала в художественном изображении: «Мы пишем жизнь такою, какая она есть, а дальше – ни тпррру, ни ну», – тогда как в подлинно художественном произведении, по мысли Чехова, «кроме жизни, какая есть», должно чувствовать «ещё ту жизнь, какая должна быть» [5, с. 88]. Иными словами, Чехов не был удовлетворён своими поисками нормы воплощения идеала, так как в них ещё не было единства сущего и должного. Он испытывал настоятельную потребность выразить в своём творчестве не только настоящее, но и перспективы будущего. В дальнейшем Чехов, следуя своим художественным принципам, ищет возможности синтеза романтического и реалистического начал в воплощении идеала прекрасного. Новым формам изображения Чехов придавал большое художественное значение: «За новыми формами в литературе всегда следуют новые формы жизни (провозвестники), и потому они бывают так противны консервативному человеческому духу».

Вначале Чехов видит свой идеал на путях нравственного прозрения, обновления человека. Способность человека к состраданию представляется писателю чертой людей будущего, поэтому так дороги ему проблески человечности в героях настоящего. В рассказе «Студент» (1894) показана духовная близость людей, сопричастность к человеческим чувствам и страданиям, способность разделить чужую радость и чужое горе. Эта живая связь говорит о возможности нравственного усовершенствования человека.

Студент духовной академии Иван Великопольский, возвращающийся в вечерних сумерках домой, не имеет повода к радости. В лесу «неуютно, глухо и нелюдимо» [7, с. 306]. Не согревает его и мысль о доме, где ждут занятая домашними хлопотами босая мать, кашляющий на печи отец. Чувство тоскливой безысходности охватывает героя.

Евангельская притча о человеке, свершившем предательство, а потом раскаявшемся, которую студент рассказал повстречавшимся женщинам, нравственно их потрясла: и тогда на смену тоски и скорби пришло другое настроение: студент, глядя на узкую полоску холодной багровой зари (нельзя не обратить внимание на смену красок пейзажа), подумал о том, «что правда и красота... всегда составляли главное в человеческой жизни и вообще на земле; и чувство молодости, здоровья, силы... и невыразимо сладкое ожидание счастья, неведомого, таинственного счастья овладевали им мало-помалу, и жизнь казалась ему восхитительной, чудесной и полной высокого смысла» [7, с. 309]. Чехов называл рассказ «Студент» своим любимым произведением. Это один из первых его рассказов, где так отчётливо прозвучала нота бодрости и любви к жизни.

В конце 1890-х годов идеалом писателя становятся новые формы жизни, высокие и разумные. Основным способом воплощения идеала прекрасного в творчестве Чехова становится лирико-романтическая апелляция к будущему, к «новой прекрасной жизни». С основным сюжетом произведения эта апелляция может быть связана в большей или меньшей степени («Дама с собачкой», «У знакомых», «Невеста» и др.).

Обращает на себя внимание непосредственность выражения авторского идеала, не свойственная Чехову раньше. Это уже не слова «в тоне и духе героя»: независимо от характера повествователя или героя, от их речевой характеристики, из рассказа в рассказ переходят почти одинаковые фразы, выражающие мечту писателя о прекрасной жизни: «Какая... могла быть чудная, поэтическая, быть может, даже святая жизнь», – тоскует по недосягаемой пока красоте купец Лаптев в повести «Три года» [8, с. 90]. «И казалось, что ещё немного – и решение будет найдено, и тогда начнётся новая, прекрасная жизнь», – так определяет автор направление нравственных поисков Гурова в «Даме с собачкой» [9; с. 143]. Герой рассказа «Случай из практики», врач Королёв, думает о том времени, «быть может, уже близком, когда жизнь будет такою же светлою и радостной, как это тихое, воскресное утро» [9, с. 85].

Повторяются словесные формы, буквально повторяются или варьируются близкие по смыслу эпитеты: чудная, новая, прекрасная, светлая, радостная жизнь. К этому можно добавить примеры из рассказа «Невеста»: «…И впереди ей рисовалась жизнь новая, широкая, просторная...» [9, с. 220]. Совершенно разные герои (девушка-курсистка, пожилой врач, коммерсант, наконец, сам автор-повествователь) говорят одними и теми же словами, что, конечно же, противоречит принципам собственно реалистической типизации.

Очень характерен для романтической поэтики рассказ Чехова «У знакомых». Здесь образ Подгорина служит выражением идеи и настроений автора. Бегущий от мещанского счастья Подгорин грезит об идеале, о женщине, которая говорила бы что-нибудь интересное, новое, не имеющее отношения ни к любви, ни к счастью…

Специального рассмотрения, которое не может быть сделано в рамках данной статьи, заслуживает функция пейзажа в передаче романтических настроений писателя и его героев. Чехов-лирик мастерски использует контраст между красотой природы и «некрасивостью» жизни, напоминая о том, какой прекрасной может быть жизнь человека.

Рассказ «Невеста» – новый серьёзный шаг писателя к синтезу романтического и реалистического начал. Наряду с объективным изображением жизни провинциального городка, раскрытием характеров героев через их поступки, бытовое окружение, в рассказе значительное место занимает непосредственное предчувствие скорых перемен. Героиня рассказа предчувствует «начало чего-то молодого, свежего», и сама является его олицетворением. Впервые у Чехова возрождение героя связано не с нравственным потрясением, горем, а с приобщением к новой жизни.

Таким образом, новая чеховская поэтика утверждалась в борьбе противоречивых тенденций. Творчество Чехова значительно обогатило русскую классическую литературу особыми формами воплощения идеала прекрасного, сочетая реалистическую правдивость изображения с непосредственным авторским утверждением «новой прекрасной жизни».

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что романтическое начало в творчестве Чехова пережило некоторую эволюцию на фоне развития реалистического метода писателя, в связи с чем более конкретным становится смысл чеховского «романтизма». Такая тенденция наметилась уже во второй половине 1880-х годов и особенно чётко проявилась в рассказе «Воры» – произведении с яркими романтическими героями. После рассказа «Воры» Чехов не создаёт произведений с подобными персонажами: романтическое начало в дальнейшем творчестве писателя стало проявляться в лирическом «подводном течении» его сюжетов, где довольно явственно ощущается мечта о свободной, прекрасной жизни в будущем.

На наш взгляд, теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что выделенный спектр романтических мотивов помогает глубже раскрыть генезис чеховского художественного метода. Исследование таких категорий, как эстетический идеал писателя и действительность, эстетический идеал и характер его художественного воплощения – все эти и многие другие вопросы позволяют осмыслить эстетические позиции Чехова, понять художественную функцию романтического героя. Данная статья, безусловно, затрагивает лишь один аспект многогранных и многоуровневых связей прозы Чехова с классикой XIX века и предполагает дальнейшие перспективы исследования, которое призвано определить сущностные основы русской классической литературы в её историческом развитии.

Библиографический список

1. Фохт У. *Пути русского реализма*. Москва: Наука, 1983.
2. Разумова Н.Е. *Творчество А.П. Чехова в аспекте пространства*. Томск: Издательство ТГУ, 2001.
3. *История русской литературы*. Москва – Ленинград: Издательство АН СССР, 1976; Т. IX, Ч. 2.
4. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Сочинения:* в 18 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 1.
5. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Письма:* в 12 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 4.
6. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Сочинения:* в 18 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 7.

7. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Сочинения:* в 18 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 8.
8. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Сочинения:* в 18 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 9.
9. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Сочинения:* в 18 т. Москва: Наука, 1974–1983; Т. 10.

References

1. Foht U. *Puti russkogo realizma*. Moskva: Nauka, 1983.
2. Razumova N.E. *Tvorchestvo A.P. Chehova v aspekte prostranstva*. Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 2001.
3. *Istoriya russkoj literatury*. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1976; T. IX, Ch. 2.
4. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t. Moskva: Nauka, 1974-1983; T. 1.
5. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t. *Pis'ma:* v 12 t. Moskva: Nauka, 1974-1983; T. 4.
6. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t. Moskva: Nauka, 1974-1983; T. 7.
7. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t. Moskva: Nauka, 1974-1983; T. 8.
8. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t. Moskva: Nauka, 1974-1983; T. 9.
9. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t. Moskva: Nauka, 1974-1983; T. 10.

Статья поступила в редакцию 01.03.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-377-380

***Koroleva M.Yu**., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia), E-mail: sevas_mary@list.ru*

STRUCTURAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF ABBREVIATIONS IN MODERN ENGLISH MILITARY TEXTS. Currently the largest percentage of new vocabulary in the advanced and most promising areas of knowledge are terms and abbreviations that allow to save and transfer knowledge in the professional field of activity and carry the main information and semantic meaning. Professionally-oriented literature on military topics is characterized by lexical-grammatical, syntactic specificity, the use of a fairly large number of terms-abbreviations that have a complex structure and allow to convey key information as quickly and concisely as possible. The article contains a structural analysis and semantic classification of abbreviations, which made it possible to consider features of their formation and functioning, as well as to identify certain difficulties associated with graphic design, as well as their content and ambiguity.

Key words: **word formation, abbreviations, military text, semantic groups of abbreviations**

***М.Ю. Королева,** канд. пед. наук, доц., Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: sevas_mary@list.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АББРЕВИАТУР В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ПО ВОЕННОЙ ТЕМАТИКЕ

В настоящее время наибольший процент новой лексики в передовых и наиболее перспективных областях знания составляют термины и аббревиатуры, которые позволяют сохранять и передавать знания в профессиональной сфере деятельности и несут основную информационную и смысловую нагрузку. Профессионально ориентированная литература по военной тематике характеризуются лексико-грамматической, синтаксической спецификой, содержанием достаточно большого количества терминов-аббревиатур, имеющих сложноструктурный состав и позволяющих донести ключевую информацию максимально быстро и сжато. В статье проведен структурный анализ и семантическая классификация аббревиатур, позволившие рассмотреть особенности их формирования и функционирования, выявить определенные трудности, связанные с графическим оформлением, а также их содержательным наполнением и многозначностью.

Ключевые слова: **словообразование, аббревиатура, семантические группы аббревиатур**

Современный читатель ежедневно сталкивается с большим объемом информации, представленной в различных форматах (звуковом, зрительном, текстовом) и содержащей аббревиатуры, позволяющие сократить объем транслируемого сообщения.

В современных условиях жизни использование аббревиатур и сокращений приобретает всеохватывающий характер. С одной стороны, ускоренный темп жизни и большой объем информации, который приходится обрабатывать человеку как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности, способствуют тому, что человек получает, а в определенных условиях и сам активно воспроизводит и использует аббревиатуры и сокращения. С другой стороны, стремление к созданию более совершенных, эффективных, современных технологий в научной сфере, образцов техники и вооружения в военной и военно-морской сфере отражается на образовании соответствующих терминов и аббревиатур для их обозначения.

Кроме экономии речевых средств и необходимости быстрее передать содержание, актуальность употребления аббревиатур может быть обусловлена и рядом политических, социальных и экономических условий и событий, происходящих в определенный период времени и влияющих на активное использование тех или иных аббревиатур, актуальных для конкретного периода времени.

Специфической особенностью текста по военной тематике можно считать широкое использование терминов-аббревиатур и их разнообразие. Разработка и создание современных образцов вооружения и техники, модернизация уже имеющейся военной техники и систем вооружения, развитие вооруженных сил в соответствии с современными мировыми требованиями и угрозами обусловливают процесс пополнения терминологического словаря аббревиатурами, способными в сокращенной форме передать то или иное понятие или явление. Учитывая смысловую наполненность и способы образования аббревиатур, аббревиацию можно рассматривать как один из наиболее распространенных и продуктивных способов создания терминов и лексических единиц в профессиональной сфере деятельности.

Активное использование аббревиатур связано с появлением в определенной сфере деятельности сложных явлений и денотатов, для обозначения которых специалисты пользуются многокомпонентными словесными сочетаниями. «Следуя закону экономии языковых средств при выражении мысли и с целью исключения избыточности информации, говорящий активизирует компрессионные процессы», что позволяет передать содержание меньшим количеством знаков [1, с. 57].

Цель работы: рассмотреть, проанализировать и систематизировать способы образования аббревиатур в англоязычных текстах по военной тематике, определить их семантическую принадлежность и особенности употребления.

Задачи: провести анализ и систематизацию наиболее распространенных способов образования аббревиатур в современных англоязычных текстах по военной тематике на примере сайта Jane's defense; определить семантическую принадлежность выявленных аббревиатур; рассмотреть особенности их употребления.

Характер поставленных задач определил выбор основных методов исследования: анализ литературы по теме исследования, обобщение, систематизация, классификация, сопоставительный анализ способов образования англоязычных военных аббревиатур. Материалом для исследования послужили статьи журнала Jane's defense [2] (в электронном варианте) на английском языке за период с 2019–2023 гг.

Научная новизна заключается в системном исследовании и выявлении способов образования аббревиатур в англоязычных текстах по военной тематике и анализе примеров их употребления в военной сфере на материале современных англоязычных текстов, что позволяет раскрыть специфику деятельности вооруженных сил и военных специалистов, определить перспективные разработки и направления в военно-технической сфере, а также основные технические сведения и эксплуатационные характеристики систем вооружения и военной техники.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в лингводидактике, в процессе обучения английскому языку курсантов военных вузов, а также при подготовке военных переводчиков.

Теоретической базой исследования послужили работы таких лингвистов, как Алексеев Д.И. [3], Борисов В.В. [3; 4], Дубенец Э.М. [5], Дюжико-

ва Е.А. [6], Елдышев А.Н. [7], Нелюбин Л.Л. [8], Ожогин Е.Н. [9], Ярмашевич М.А. [10].

Образование новых аббревиатур «представляет собой объективный и закономерный процесс, обусловленный изменениями в потребностях общения в связи с развитием общества и внутренними закономерностями языка» [4, с. 59].

Актуальность работы определяется применением системного подхода к исследованию английской военной аббревиатурной лексики с точки зрения присущих ей структурно-семантических и функциональных особенностей.

Современные условия жизни и профессиональной деятельности обусловливают потребность и склонность к использованию сокращений и аббревиатур в устной и письменной речи. Очевидный факт, что сокращение и аббревиация являются наиболее продуктивными и распространенными способами образования лексических единиц, свидетельствуя о стремлении говорящего к экономии и рационализации при передаче сообщения. Активное использование и многообразие типов аббревиатур указывают на их значимую роль в профессиональном дискурсе. Именно поэтому большое значение имеет процесс изучения аббревиатур как важных составляющих специализированного профессионального военного текста, понимание особенностей их образования и перевода, а также готовность и умение будущих военных специалистов работать с аутентичными текстовыми источниками.

Анализ обзорных и новостных статей по военной тематике позволил определить два доминирующих типа аббревиатур и частотность их употребления в тексте. Преимущественное большинство принадлежит к инициальному типу буквенных аббревиатур, в меньшей степени встречаются сложносокращенные слова (слоговые аббревиатуры). Примерами инициальных буквенных аббревиатур могут служить следующие термины: GPS (global positioning system) – глобальная система позиционирования и навигации, APS (active protection system) – комплекс активной защиты, GBAD (ground-based air defense) – ПВО наземного базирования. Примером сложносокращенного слова можно рассматривать термин UNREP, образованный от двух слов «underway replenishment» (*пополнение запасов на ходу в море)* и состоящий из первых слогов UN и REP. Еще одним примером в данной группе образования аббревиатур может служить термин TERCOM (terrain contour matching) – *корреляционно-экстремальная система наведения по контуру рельефа местности,* который образован путем прибавления к первым двум слогам первых двух слов *terrain* и *contour (ter+co)* первой буквы последнего слова *matching*. Дополнительными примерами могут служить аббревиатуры: COMNAV (communication and navigation) aids – средства связи и навигации, ELINT (electronic intelligence) – данные радиотехнической разведки, SIGINT (signals intelligence) – радиоразведка, COMINT (communications intelligence) – разведка средствами связи, CONOPS (concept of operations) – замысел операции/концепция ведения боевых действий [2; 11; 12].

Выявленные в текстах по военной тематике инициальные буквенные аббревиатуры в зависимости от структуры можно разделить на две основные группы:

– аббревиатуры, образованные из двух начальных букв слов исходного словосочетания и отражающие достаточно распространенные и известные понятия в общепрофессиональной военной сфере, в частности: RN (Royal Navy) – Королевский Военно-морской флот; HQ (headquarters) – штаб; AI (artificial intelligence) – искусственный интеллект; MG (machine guns) – пулемет; IR (infrared) – инфракрасный;

– аббревиатуры из трех, четырех, пяти или шести начальных прописных букв, которые употребляются и встречаются с одинаковой частотностью [2]. Рассматриваемый тип аббревиатур наблюдается в текстах, посвященных описанию, разработкам и их применению в области кораблестроения и кораблевождения, систем вооружения, военной техники, ракетостроения, а также освещению работы видов и родов войск, военных организаций и учреждений. Их семантика отражает названия классов боевых кораблей ВМФ и вспомогательного флота, классификацию ракет, названия организаций и учреждений, функционирующих в рамках Министерства обороны Российской Федерации и зарубежных стран. Первым и наиболее распространенным примером в данной группе можно выделить виды и рода вооруженных сил зарубежных стран: RAAF (Royal Australian Air Force) – Королевские военно-воздушные силы Австралии, USMC (US Marine Corps) – морская пехота США [2; 12]. Вышеперечисленные аббревиатуры, однако, не имеют столь широкого распространения в русскоязычных источниках и чаще всего не сокращаются. На примере указанных аббревиатур важно подчеркнуть еще одну особенность англоязычных текстов по профессиональной военной тематике, а именно – бóльшую склонность зарубежных авторов к использованию аббревиатур и употребление их полнотекстового варианта (прототипа) в русскоязычных источниках.

Более тщательный анализ инициальных аббревиатур позволяет выделить аббревиатуры, содержащие в своем составе предлог или союз, как это видно на следующих примерах: MoD (Ministry of Defense) – Министерство обороны, SOW (statement of work) – техническое задание, CSAR (combat search and rescue) – боевой поиск и спасение.

Кроме вышеуказанных наиболее распространенных и общепринятых типов аббревиатур в военных текстах, Л.В. Молчанова и Л.Ю. Зубова в своей работе «Явление аббревиации в сопоставительном аспекте» выделяют следующие классы или типы аббревиатур [13, с. 126–127]: усечения, частично сокращенные слова, слова-слитки, стяжения, рамочные аббревиатуры. Рассмотрим и приведем примеры каждого из типов аббревиатур.

К первой группе можно отнести аббревиатуры, образованные с помощью усечения одного или нескольких конечных слогов: Gen Sp (general support) – общая поддержка; Col (Colonel) – полковник; Adm (Admiral) – адмирал; Capt (Captain) – капитан [2; 12].

Ко второй группе принадлежат частично сокращенные слова, образованные по следующей модели: первый сокращенный компонент (аббревиатуры или усечения) + несокращенный второй компонент прототипа: N-bomb (neutron bomb) – нейтронная бомба; A-oil (jet fuel) – авиационное масло, авиационный бензин, авиационное топливо [2; 11].

В третью группу входят слова-слитки, созданные по следующей модели: первая часть первого + вторая часть второго компонента прототипа): avionics (aviation+electronics) – бортовое радиоэлектронное оборудование (БРЭО), авионика; transistor (transfer+resistor) – транзистор [2; 11].

Стяжения, относящиеся к четвертой группе, образованы путем соединения произвольно выбранных элементов прототипа: MANPADS (man-portable air defence system) – переносной зенитный ракетный комплекс (ПЗРК); SHORAD (short-range air-defence) systems – комплексы ПВО ближнего действия (малой дальности) [2; 11].

Рамочные аббревиатуры, формирующие пятую группу, графически обрисовывают контуры прототипа: ammo (ammunition) – боеприпасы; rft (reinforcement) – усиление; rgmt (regiment) – полк; art(y) (artillery) – артиллерия; Bn (battalion) – батальон; arms (armament) – оружие/вооружение, alt (altitude) – высота [2; 13, с. 126–127].

Шпальченко Э.П. в своей статье, посвященной тенденциям пополнения авиационного терминополя на примере анализа военных авиационных акронимов и аббревиатур английского языка, указывает еще один тип аббревиатур, созданный с помощью сокращения средствами символов – цифры, знаки, буквы. Такой тип аббревиатур образован «путем прибавления к производящей основе морфа-индекса в виде значка, цифры, научно-технического символа или буквы» [14, с. 379]. Приведем примеры: O&M (operation and maintenance) – эксплуатация, техническое обслуживание и ремонт, O&S (operation(s) and support) / operations and sustainment – эксплуатация и МТО, R&D (research and development) – разработка и развитие, RDT&E (research, development, test, and evaluation) – научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки, испытания и оценка [2].

Соглашаясь с точкой зрения Шпальченко Э.П., в отдельный класс можно выделить аббревиатуры, образованные с помощью знака «Слэш» («/»), однако в рассматриваемых нами текстах они немногочисленны [14, с. 378–379]. Приведем несколько примеров: OCA/ DCA (offensive counter air/defensive counter air) – наступательная /оборонительная противовоздушная (операция), VHF/UHF (very high frequency / ultra high frequency) – очень высокая частота (ОВЧ) / ультравысокая частота (УВЧ), (EO/IR) electro-optical / infrared sensor – оптико-электронный датчик / инфракрасный датчик [2].

Незначительное количество лексических единиц в текстах по военной тематике занимают аббревиатуры, сочетающие в себе как начальные буквы, так и цифры. Примерами в данном случае могут служить следующие аббревиатуры: C2 (command and control) – командование и управление/ боевое управление; 2IC (Second-in-Command) – заместитель командира; G7 – страны «Большой семерки»; 3G (3rd generation) – третьего поколения; C3 – (Command, control and communications) – управление, контроль и связь; D2D (device-to-device) – технология связи «устройство к устройству» [2].

Проведенный анализ аббревиатур в обзорных статьях и новостных материалах военной направленности свидетельствует об их многообразии и позволил провести семантическую классификацию и определить тематические области, которые характеризуются наибольшей частотностью употребления аббревиатур в тексте. Исходя из основных направлений деятельности Вооруженных сил Российской Федерации и стран изучаемого языка, специфики профессиональной деятельности военнослужащего, наличия и разработки современных и перспективных образцов вооружения и техники, нами были определены следующие основные семантические группы, к которым можно отнести большую часть выявленных аббревиатур: названия организаций, учреждений, подразделений; названия документов, договоров, конвенций; классификация ракет; виды вооружения; типы машин, специальной военной автомобильной техники, бронетанковой техники; виды летательных аппаратов; типы операций и виды боевых действий; классы кораблей и судов.

Названия организаций, учреждений, подразделений: CSTO (Collective Security Treaty Organization) – Организация Договора о коллективной безопасности (ОДКБ); SCO (Shanghai Cooperation Organization) – Шанхайская организация сотрудничества (ШОС);

DoD (Department of Defense) – Министерство обороны; NSPA (NATO Support and Procurement Agency) – Агентство НАТО по обеспечению и закупкам; ONR (Office of Naval Research) – управление научно-исследовательской работы военно-морских сил/управление НИР ВМС; MDA (Missile Defense Agency) – Агентство противоракетной обороны [2; 11].

Названия документов, договоров, конвенций: COLREGS (The International Regulations for Preventing Collisions at Sea) – Международные правила предупреждения столкновений в море; MARPOL (The International Convention

for the Prevention of Pollution from Ships) – Международная конвенция по предотвращению загрязнения вод с судов; CTBT (Comprehensive Test Ban Treaty) – Договор о всеобъемлющем запрещении ядерных испытаний (ДВЗЯИ); SORT (Treaty on Strategic Offensive Reductions) – Договор о сокращении стратегических наступательных потенциалов (СНП); NPT (Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapons) – Договор о нераспространении ядерного оружия (ДНЯО) [2; 11].

Классификация ракет: ATGM (anti-tank guided missile) – противотанковая управляемая ракета (ПТУР); AAM (air-to-air missile) – ракета класса «воздух – воздух»;

SAM (surface-to-air missile) – ракета класса «поверхность – воздух»; UAM (underwater-to-air missile) – ракета класса «подводная лодка – воздух»; SRBM (short-range ballistic missile) – баллистическая ракета ближнего радиуса действия; ICBM (intercontinental ballistic missile) – межконтинентальная баллистическая ракета [2; 12].

Виды вооружения: MG (machine gun) – пулемет; MRLS (multiple launch rocket system) – реактивная система залпового огня (РСЗО); MANPADS (manportable air defense system) – переносной зенитный ракетный комплекс (ПЗРК); WMD (weapons of mass destruction) – оружие массового поражения (ОМП) [2].

Типы машин, специальной военной автомобильной техники, бронетанковой техники: AFV (armoured fighting vehicle) – боевая бронированная машина; APC (armoured personnel carrier) – бронетранспортер (БТР); ARV (armoured recovery vehicle) – бронированная ремонтно-эвакуационная машина (БРЭМ); ATCV (antitank combat vehicle) – боевая противотанковая машина; MBT (main battle tank) – основной боевой танк (ОБТ); ACE (armoured combat earthmover) – универсальная бронированная инженерная машина (УБИМ); MRAP (mine resistant ambush protected vehicle) – бронетранспортёр с защитой от мин и нападений из засад; LAV (light armoured vehicle) – легкая бронированная машина [2].

Виды летательных аппаратов: HGV (hypersonic glide vehicle) – гиперзвуковой планирующий ЛА; UAV (unmanned aerial vehicle) – беспилотный летательный аппарат (БПЛА); UCAV (unmanned combat aerial vehicle) – ударный воздушный беспилотный летательный аппарат; hel (helicopter) – вертолет; RPV (remotely-piloted vehicle) – дистанционно-пилотируемый ЛА; LCA (light combat aircraft) – легкий боевой самолет [2].

Типы операций и виды боевых действий: SAR (search and rescue) operation – поисково-спасательная операция; HADR (humanitarian assistance and disaster relief) operation – гуманитарная помощь и ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций;

ASuW (anti-surface warfare) – боевые действия по надводным целям/борьба с надводными кораблями; CASEVAC (casualty evacuation) – эвакуация раненых и больных; MEDEVAC (medical evacuation) – медицинская эвакуация [2; 11; 12].

Классы кораблей и судов: CVA (attack aircraft carrier) – ударный авианосец; CVAN (nuclear-powered attack aircraft carrier) – ударный авианосец с ядерной энергетической установкой; AWD (air warfare destroyer) – эсминец противовоздушной обороны; MCMV (mine countermeasure vessel) – минный тральщик; LHV (landing helicopter dock) – десантный вертолетоносец; LPD (landing platform dock) – десантный корабль-док, а также DDG (guided-missile destroyer), SSK (diesel-electric submarine), LCVP (landing craft vehicle personnel), OPV (offshore patrol vessel), CCL (combatant craft large) [2; 11; 12].

Работа с литературой по исследуемой теме позволила также выявить определенные особенности в использовании аббревиатур в текстах по военной тематике в английском и русском языках. Строй и особенности каждого языка, а также способы словообразования влияют на специфику употребления в нем аббревиатур. Так, например, определенные термины имеют аббревиатуры в английском языке, но не имеют аббревиатуры-аналога в русском языке, и наоборот. Например, ПВРД (прямоточный воздушно-реактивный двигатель) в русском языке относится к типу инициальных аббревиатур, в то время как английский перевод звучит как «ramjet».

Необходимо подчеркнуть отсутствие или недостаточную унификацию в образовании и графическом оформлении аббревиатур. Так, например, слово exercise в аббревиатурах может иметь два варианта: «EX» – PASSEX (passage exercise) – учения PASSEX, COMPTUEX (composite training unit exercise) – учение смешанного учебного подразделения и «X» – CPX (Command Post Exercise) – командно-штабное учение, PXR (post-exercise report) – доклад о результатах проведенного учения [2; 11]. Второй особенностью употребления аббревиатур можно считать способность одной и той же аббревиатуры иметь разное наполнение и обозначать различные понятия. Примером аббревиатуры, имеющей разное наполнение можно назвать CP, которая в зависимости от контекста может обозначать (counter-piracy) – борьба с пиратством/противодействие пиратству, а также CP (capabilities package) – комплект сил и средств [2;11].

Исследование структурно-семантических и функциональных особенностей аббревиатур в англоязычных военных текстах позволило сделать следующие выводы:

– аббревиация является специфической особенностью военных текстов, посвященных наиболее актуальным темам в различных областях военной науки и практики;

– проведенный анализ позволяет констатировать преобладающее использование инициальных аббревиатур, состоящих из трех, четырех, пяти или шести начальных букв и реже – двух компонентов. В меньшей степени употребляются сложносокращенные слова, усечения, частично сокращенные слова, слова-слитки, стяжения и рамочные аббревиатуры;

– семантика рассмотренных аббревиатур отражает понятия, описывающие основные виды и направления деятельности вооруженных сил стран изучаемого языка, типы проводимых операций, виды вооружения, различные виды военной и специальной техники.

Результаты проведенного исследования позволяют считать аббревиатуры неотъемлемой и характерной особенностью профессионально ориентированных военных текстов на английском языке, раскрывающих основные направления деятельности Вооруженных сил Российской Федерации и стран изучаемого языка, а также наиболее актуальные и перспективные разработки в сфере обороны.

Библиографический список

1. Павлюк Т.П., Якоби А.И. Структурно-семантические особенности аббревиатур в современном публицистическом тексте. *Гуманитарная парадигма*. 2018; № 2: 55–64.
2. *Сайт журнала «Jane's defense»*. Available at: https://www.janes.com/defence-news/
3. Алексеев Д.И., Борисов В.В. Аббревиация в условиях научно-технической революции. *Научно-техническая революция и функционирование языков мира*. Москва: Наука, 1977: 213–217.
4. Борисов В.В. *Аббревиация и акронимия*. Москва: Воениздат, 1972.
5. Дубенец Э.М. *Лингвистические изменения в современном английском языке*. Спецкурс. Москва: Глосса-Пресс, 2003.
6. Дюжикова Е.А. *Аббревиация сравнительно со словосложением: структура английского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 1997.
7. Елдышев А.Н. Проблемы аббревиатурного словообразования. *Особенности словообразования в терминосистемах и литературной норме*. Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1983: 114–152.
8. Нелюбин Л.Л. *Перевод боевых документов армии США*. Москва: Воениздат, 1971.
9. Ожогин Е.Н. *Аббревиатуры в военном подъязыке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1999.
10. Ярмашевич М.А. *Аббревиация в современных европейских языках: структурный, семантический и функциональный аспекты*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Саратов, 2014.
11. *Англо-русский словарь аббревиатур, используемых в вооруженных силах США и НАТО*. Москва: Генеральный штаб Вооруженных сил РФ, Главное управление, 2003.
12. Bowyer R. *Dictionary of Military Terms*. Oxford: Macmillan, 2004.
13. Молчанова Л.В., Зубова Л.Ю. Явление аббревиации в сопоставительном аспекте. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019; №2: 120–129.
14. Шпальченко Э.П. Тенденции пополнения авиационного терминополя на примере анализа военных авиационных акронимов и аббревиатур английского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота*. 2019; Т. 12, № 12: 375–381.

References

1. Pavlyuk T.P., Yakobi A.I. Strukturno-semanticheskie osobennosti abbreviatur v sovremennom publicisticheskom tekste. *Gumanitarnaya paradigma*. 2018; № 2: 55-64.
2. *Sajt zhurnala «Jane's defense»*. Available at: https://www.janes.com/defence-news/
3. Alekseev D.I., Borisov V.V. Abbreviaciya v usloviyah nauchno-tehnicheskoj revolyucii. *Nauchno-tehnicheskaya revolyuciya i funkcionirovanie yazykov mira*. Moskva: Nauka, 1977: 213-217.
4. Borisov V.V. *Abbreviaciya i akronimiya*. Moskva: Voenizdat, 1972.
5. Dubenec `E.M. *Lingvisticheskie izmeneniya v sovremennom anglijskom yazyke*. Speckurs. Moskva: Glossa-Press, 2003.
6. Dyuzhikova E.A. *Abbreviaciya sravnitel'no so slovoslozheniem: struktura anglijskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1997.
7. Eldyshev A.N. Problemy abbreviaturnogo slovoobrazovaniya. *Osobennosti slovoobrazovaniya v terminosistemah i literaturnoj norme*. Vladivostok: DVNC AN SSSR, 1983: 114-152.
8. Nelyubin L.L. *Perevod boevyh dokumentov armii SShA*. Moskva: Voenizdat, 1971.
9. Ozhogin E.H. *Abbreviatury v voennom pod`yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1999.

10. Yarmashevich M.A. *Abbreviaciya v sovremennyh evropejskih yazykah: strukturnyj, semanticheskij i funkcional'nyj aspekty.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2014.
11. *Anglo-russkij slovar' abbreviatur, ispol'zuemyh v vooruzhennyh silah SShA i NATO*. Moskva: General'nyj shtab Vooruzhennyh sil RF, Glavnoe upravlenie, 2003.
12. Bowyer R. *Dictionary of Military Terms*. Oxford: Macmillan, 2004.
13. Molchanova L.V., Zubova L.Yu. Yavlenie abbreviacii v sopostavitel'nom aspekte. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2019; №2: 120-129.
14. Shpal'chenko `E.P. Tendencii popolneniya aviacionnogo terminopolya na primere analiza voennyh aviacionnyh akronimov i abbreviatur anglijskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota*. 2019; T. 12, № 12: 375-381.

Статья поступила в редакцию 18.04.23

УДК 811.111-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-380-382

***Maizenger N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: maizenger@yandex.ru*
***Maksimova T.D.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: mksmv@yandex.ru*

FUNCTIONAL POTENTIAL OF THE FULL STOP IN MODERN ENGLISH. The article defines the status of a full stop in the system of graphic means of the English language, considers the functional and communicative characteristics of this punctuation mark. Using the material of modern English literature, the examples of the use of the full stop are analyzed and its role in the actualization of semantic and emotional connotations is determined, as well as cases when the dot, having a high positional and content significance, is one of the means of manifesting the author's individuality and originality of the writer's style. The article provides an analysis of the use of the period as an internal punctuation mark that forms the spelling appearance of a word. The article also establishes the range of functions and properties of the dot as a graphic conventional sign used in formal languages.

Key words: **punctuation, punctuation marks, full stop, period, point, dot, external punctuation marks, internal separating punctuation marks, functional potential, pragmatic significance**

***Н.В. Майзенгер**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: maizenger@yandex.ru*
***Т.Д. Максимова**, канд. филол. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: mksmv@yandex.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТОЧКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье определяется статус точки в системе графических средств английского языка, рассматриваются функционально-коммуникативные характеристики данного пунктуационного знака. На материале современной английской литературы анализируются примеры использования точки, определяется её роль в актуализации смысловых и эмоциональных коннотаций, а также рассматриваются случаи, когда точка, сохраняя высокую позиционно-содержательную значимость, служит выразителем авторского стиля автора. В статье приводится анализ использования точки в качестве внутреннего знака препинания, формирующего орфографический облик слова. В статье также устанавливается спектр функций и свойств точки как графического конвенционального знака, применяемого в формальных языках.

Ключевые слова: **пунктуация, знаки препинания, точка, внешние знаки препинания, внутренние отделяющие знаки препинания, функциональный потенциал, прагматическая значимость**

Пунктуация представляет собой семиотическую систему знаков препинания, различающихся по форме, структурным свойствам и содержательному наполнению, функциональным и прагматическим характеристикам.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена возрастающей значимостью письменного языка как средства коммуникации, где средства графического оформления текста играют немаловажную роль, а также в связи с увеличивающимся интересом лингвистов к анализу функционирования языковых знаков в разнообразных процессах коммуникации. Данная тема представляется актуальной и в связи с недостаточной изученностью и освещенностью проблем пунктуационного оформления текста в английском языке, где нормы употребления знаков препинания достаточно подвижны и основаны на антропоцентрическом принципе.

Основная цель исследования заключается в раскрытии многослойности природы одного из знаков препинания – точки, что обусловлено взаимодействием ее структурных, семантических и прагматических свойств. Поставленная цель определила алгоритм проводимых исследований, способствующих определению позиции точки в системе графических средств письменного языка, её содержательного потенциала и коммуникативно-прагматических особенностей в современном английском языке.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые на материале английского языка предпринята попытка многостороннего подхода в исследовании точки как сложного явления, представляющего взаимосвязь позиционных, содержательных и коммуникативно-прагматических характеристик.

Выявление разнообразия позиционно-прагматической значимости исследования точки, её способности членить предложение на информационно значимые отрезки письменной речи и иметь прагматическую направленность составляет теоретическую значимость проведенного исследования.

Практическая ценность работы заключается в том, что её материалы могут найти применение в практике преподавания английского языка в школе и в вузах при обучении учащихся нормам постановки знаков препинания, а также в процессе преподавания практической и теоретической грамматики.

В плане частотности использования точки на письме (в виде [.]) точка причислятся к наиболее употребительным знакам препинания во многих европейских языках, включая и английский. Точка появилась раньше других знаков препинания и сменила несколько наименований в ходе развития английского языка. В 14 в. во времена Чосера ей соответствовал термин point, в последующие два века – full stop, и одновременно два термина – full stop и period – применялись во времена Шекспира (16–17 века) [1]. Несмотря на длительную историю своего существования, в современном английском языке также не существует единого названия данного знака. Культурологическими особенностями определяется использование термина *full stop* в Великобритании, преимущественно в теоретической и справочной литературе, а термин *period* в основном употребляется в учебной литературе и справочниках США.

Однако данная тенденция прослеживается далеко не всегда, и британские авторы и издания также допускают использование наименования *period* для обозначения точки [2; 3]. Кроме того, в современной практике используются названия *point* и *dot* по отношению к данному знаку.

Чтобы разобраться в специфике использования данной терминологии, необходимо определить статус точки в системе классификации графических средств английского языка и рассмотреть функциональный потенциал данного знака препинания.

С точки зрения своей классификационной принадлежности точка традиционно относится к внешним знакам препинания [4, с. 16; 5, с. 18], которые отделяют предложения друг от друга [6, с. 75; 7, с. 265; 2, с. 1054–1081]. В другой терминологии (но при выполнении подобной функции) точка считается знаком «вертикальной сегментации» [8, с. 110–111]. В таком случае точка является непосредственно знаком препинания и указывает на окончание предложения в структурном плане и его законченность с позиций смыслового содержания.

В данной функции точка обычно фиксирует смысловую завершенность утвердительного предложения, представляющего собой речевой акт любого вида. Это могут быть как информативные речевые акты: репрезентативы (констативы), комиссивы, вердиктивы, декларации, оперативы, так и неинформативные. Например: *'No, thanks. Time to go.'* [9, с. 211] *'Good bye, and thanks tremendously.' 'I'm so glad.'* [10, с. 239]

Точка может также завершать побудительные предложения (иньюнктивы и реквестивы), например: *'Calm down, Nancy.'* [9, p. 98], *Stay on it. Do the investigating. Listen to Deck* [11, с. 277], *You make yourself right with him. Have a chat with him* [12, с. 228].

Точка также может ставиться в конце предложений восклицательных по структурному оформлению (экспрессивов). Если в устном представлении данные речевые акты обычно характеризуются особой эмоционально окрашенной интонацией, то в письменной речи подобные высказывания, как правило, графически оформляются при помощи восклицательного знака. Однако восклицательный знак в экспрессивах является не основным, а вспомогательным средством выражения эмоций, в связи с чем он не отмечается в ряде речевых актов данного класса и заменяется на точку: *Oh great* [9, с. 125]. *So gorgeous*

[9, с. 167]. *What a lovable pair of eccentrics they are* [13, с. 37]. *How touching* [11, с. 277].

В редких случаях точка может завершать вопросительные по своей структуре предложения (квеситивы). Точка в таких предложениях делает высказывания более категоричными, придает им риторический характер: *'Why don't I take your class and you go on my NLP course – less stressful than teaching.'* [9, с. 118]. В данном примере использование точки вместо вопросительного знака, традиционно графически завершающего вопросительное предложение в соответствии с нормами постановки знаков препинания, придает предложению оттенок уверенности и не требует от участника коммуникации ответа на данную реплику.

Таким образом, завершение некоторых восклицательных и вопросительных предложений точкой как внешнего знака свидетельствует о реализации её коммуникативно-прагматического потенциала точки.

Кроме основной функции фиксации конца предложения точка участвует в формировании парцеллированных конструкций, отделяя базовую часть, составляющую основное пропозициональное содержание высказывания, от парцеллята, структурно зависимой части предложения*: If he wants, then we'll chat, or perhaps I'll turn on the TV. Whatever he wants.* [11, с. 366]. В плане содержания обе части нерасторжимы. А структурное разделение их точкой придает парцелляту *Whatever he wants* особую значимость. Точка в подобных конструкциях переносит «логический центр высказывания» [14, с. 245] (или, в терминах актуального членения, рему предложения) на парцеллят. Делением фразы на отдельные словосочетания достигается большая выразительность. Таким образом, точка в парцеллированных конструкциях реализует свой прагматический потенциал, способствуя созданию экспрессивности текста и выражению коммуникативных намерений героев, выделяя одну из частей высказывания крупным планом.

Точка, наряду с другими знаками препинания, обладает определенной степенью позиционно-содержательной значимости, а в некоторых случаях – просодической и прагматической значимостью, являясь одним из средств проявления авторской индивидуальности, личных особенностей и оригинальности стиля писателя [15; 16]. Способность точки отделять короткие простые предложения друг от друга нередко используется авторами литературных произведений для придания повествованию характера фрагментарности, отрывистости, что часто может создавать комический эффект, как, например, в примере, взятом из романа Х. Филдинг «Дневник Бриджит Джоунз», где описывается, как главная героиня произведения в спешке собирается утром на работу: *"Have got tights on now. Add skirt. Begin ironing shirt. Suddenly realize hair is drying in weird shape. Search for hairbrush. Locate in handbag. Blow-dry hair"* [17, с. 80]. Данный фрагмент произведения включает порядка 80 коротких предложений, благодаря чему автору удается передать сумбурность, хаотичность действий героини, и точка при этом играет немаловажную роль.

Функциональный потенциал точки не ограничивается лишь названными направлениями её использования. Новые письменные, а именно – электронные средства коммуникации оказывают безусловное влияние на развитие пунктуационной системы, на появление новых функциональных возможностей знаков препинания. В частности, точка в предложении может нередко нести стилистическую нагрузку или иметь эмоциональную окраску. Так, отсутствие точки в конце электронных сообщений практически становится нормой в современной неформальной онлайн-переписке, в то время как её присутствие может служить показателем резкого тона разговора:

A: what time do we meet

B: seven oclock [= neutral]

B: seven oclock. [= I've told you already. You should know, stupid!] [3].

Точка может также не только указывать на конец отдельного предложения, но и служить сигналом окончания разговора целиком:

B: 11—12 tomo is a v good time to call.

H: excellent. [3].

Данные примеры демонстрируют, что точка в конце переписки становится знаком, придающим высказыванию элемент категоричности, вплоть до выражения неудовольствия и агрессии. Таким образом, изучение пунктуационного знака точки в современном коммуникативном пространстве с привлечением онлайн-технологий выявило появление у точки новых функциональных возможностей, а именно – связанных с выполнением экспрессивных функций.

В настоящее время в языке чатов и СМС-сообщений широко используются предложения без внешнего знака препинания. Разница в пунктуационном оформлении особенно ощутима на примере оформления завершающей фразы, где каждый раз в зависимости от знака препинания на конце фразы, она звучит по-разному:

I'll see you tomorrow (нейтрально)

I'll see you tomorrow. (категорично)

I'll see you tomorrow! (кричаще)

I'll see you tomorrow … (многообещающе)

Помимо своего основного предназначения в качестве внешнего знака препинания, где точка указывает на конец предложения и отделяет одно предложение от другого, она может выступать в качестве внутреннего знака препинания, являясь графическим знаком оформления слова.

В данной функции точка используется для оформления графических аббревиатур, применяемых в сокращенном виде только на письме, но имеющих звуковую форму полноценных слов в речи, например: *Mr.* (от *Mister*), *Dr.* (от *Doctor*), *Lat.* (от *Latin*), *Gk.* (от *Greek*), *p.* (от *page*), (за исключением *a.m., p.m.* и подобных, где им соответствуют их звуковые корреляты).

Следует отметить, однако, что британский вариант английского языка допускает опущение завершающей точки в аббревиатурах, образованных из сочетания начальных и конечных букв слова. Например: *Say good-night to Mr and Mrs Stepleton* [12, с. 239]. *The obliging Mrs Collins brought me up my breakfast and the morning paper…* [17, с. 81]. В произведениях американских авторов подобные аббревиатуры завершаются точкой: *Mr. Kresky, age about sixty, greeted them warmly* [19, с. 179]. Характерно, что издательства, как британские, так и американские, оформляют аббревиатуры у одних и тех же авторов в соответствии со своими нормами. Примером могут служить произведения американского писателя Дж. Гришема: *'Are you Mr Baylor? ' he said properly* [11, с. 217]. *"Dr. Fricke, you are excused," said His Honor. "Mr. Rohr, please call your next witness."* [20, с. 114].

Судя по некоторым справочникам [5, с. 74] в британском варианте, в отличие от американского, также не принято ставить точку после инициалов. Но анализ фактического материала показал, что, этот регламент не всегда соблюдается: *'J. Townsend Gross has his hands in his pockets and is sneering at me.'* [11, с. 38].

Кроме того, справочная литература не рекомендует использовать точку после аббревиатур, обозначающих меры веса и расстояния, как в английском, так и в американском варианте английского языка [5, с. 74–75]. Однако следующий пример, взятый из романа британской писательницы Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джоунз», где героиня каждый новый день начинает с отметок о своем весе и других пометок, демонстрирует обратное: *SATURDAY 13 MAY 127 lbs., 8 oz., cigarettes 7, calories 1145* <…> [17, с. 107].

Таким образом, рекомендуемые правила использования точки в аббревиатурах не всегда соблюдаются как в британском, так и американском вариантах. Некоторые лингвисты [21; 22] высказываются об определенной свободе в употреблении точки в подобных случаях. Невозможно не согласиться с Дж. Эйтчисоном, который отмечает, что «в результате отсутствия общепринятых соглашений, вопрос о том, ставить или не ставить точку при сокращении слов и образовании аббревиатур, перестает быть вопросом о «правильности или неправильности» и становится вопросом «домашнего стиля» или личного вкуса» [21, с. 130].

Говоря об использовании точки в естественных языках, нельзя не затронуть и сферу формальных языков, где точка занимает определенное место. Значительную долю неречевых знаковых систем, применяемых человечеством, составляет язык математики, представляющий графическую систему обозначений, служащую для изложения абстрактных математических идей и суждений в человекочитаемой форме. К формальным языкам относятся и языки программирования. Точка как графический конвенциональный знак нашла широкое применение в формальных языках в качестве корневого символа разделителя (radix point). В математике и компьютерной обработке данных радиксальный символ отделяет основную (интегральную) часть от фракционной. В английском языке таким символом для десятичной позиционной системы является *десятичная точка* (decimal point), а в России – *десятичная запятая* (decimal comma): *Hark had three clients; 17.5 percent gave him a fee of $5.25 million* [23, с. 444].

Соответственно, точка ставится между цифрами при отделении фунтов от пенсов, долларов от центов: *On way home in end-of-Christmas denial I bought a packet of cut-price chocolate tree decorations and a £3.69 bottle of sparkling wine from Norway, Pakistan or similar* [18, с. 16]. *Returning to the car, Duran pumped $2.28 worth of gas, and explained to Adrienne what had happened* [24, с. 349].

При основании системы счисления «2», что имеет место в информационных технологиях (вычислительных системах), используется термин *бинарная точка*. Так, десятичное число 13.625 в двоичной системе имеет вид 1101.101, где бинарная точка отделяет целое число 1101 от дробной части 101.

Знак «точка» используется в различных информационных технологиях:

– в компьютерных сетях для разделения частей (так называемых уровней) доменного имени, например:

– частей IP адреса, например: 87.250.250.242;

– в файловых подсистемах операционных систем для отделения имени файла от расширения, например: report.docx;

– в большинстве языков программирования для обозначения свойств объектов, например: box.color, person.phone.

Так же, как и в естественных языках, в рассмотренных нами формальных языках точка выполняет функцию отделителя, разделителя (delimeter), а именно – разделителя данных при передаче информации.

Точка в данных случаях не обладает прагматическим значением, а является строго закрепленным маркером и эквивалентна по значимости любому математическому знаку. Представляется, что точка в данной функции близка к дефису и апострофу, что создает ряд внутренних знаков и дает возможность причислить их к специализированным орфографическим средствам.

Функциональный потенциал точки можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1

Функциональный потенциал точки

<table>
<tr><td colspan="5">Точка</td></tr>
<tr><td colspan="2">Пунктуация</td><td colspan="3">Орфография</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Внешний знак</td><td>Конец отдельного предложения</td><td rowspan="2">Внутренний знак</td><td>Естественные языки</td><td>Формальные языки</td></tr>
<tr><td>Конец парцеллированного предложения</td><td>Орфографический маркер</td><td>Операционный разграничительный маркер</td></tr>
</table>

Проведенное исследование позволяет прийти к выводу о значимости точки как пунктуационном знаке, участвующем в создании коммуникативно-прагматического аспекта высказывания и реализующем способность как отделять предложения друг от друга, так и членить текст на информативно значимые единицы письменного сообщения, что в конечном итоге направляет и формирует восприятие текста читателем. Выявленный прагматический потенциал точки показал её способность влиять на ритмику, динамику, эмоциональность повествования, видоизменять и выделять смысловые ракурсы высказывания, что определяет возможность точки выступать одним из средств выражения авторского стиля.

Анализ теоретических источников и практического материала показал, что точка может использоваться не только как синтаксический маркер, но и как знак оформления слова, формирующий его орфографический облик. Использование точки связано не только с естественными языками, но и с формальными, где она функционирует в качестве операционного маркера делиметера. Однако в этом случае точка не обладает прагматической значимостью.

Таким образом, нами зафиксированы различные позиционные положения точки, её разнообразная дистрибуция и коммуникативно-прагматический потенциал в естественном (английском) языке и в формальных конвенциональных системах.

Библиографический список

1. Parkes M.B. *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*. London: Scolar Press, 1992.
2. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A. *Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group UK Limited, 1992.
3. Cristal D. *Making a Point. The Pernickety Story of English Punctuation*. London: Profile Books, 2016.
4. Кошевая И.Г. Пунктуация в тексте. *Иностранные языки в школе*. 1984; № 1: 15–18.
5. Todd L. *Guide to Punctuation*. London: Cassell Wellington House, 1995.
6. Шапиро А.Б. *Современный русский язык*. Москва: Просвещение, 1966.
7. Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. *Современный русский язык. Синтаксис. Пунктуация*. Москва: Просвещение, 1987.
8. Баранова Л.Л. *Онтология английской письменной речи*. Москва: ПСТГУ, 2008.
9. Watkins J. *Stones in My Bra*. London: Amazon, 2020.
10. Maurier Daphne du. *Rebecca*. London: Arrow Books, 1992.
11. Grisham J. *The Rainmaker*. New York: Arrow Books, 1995.
12. Cookson C. *The Solace of Sin*. London: Corgi Books, 1999.
13. Frayn M. *Headlong*. Chatham: Faber and Faber Ltd., 1999.
14. Валгина Н.С. *Теория текста*. Москва: Логос, 2003.
15. Майзенгер Н.В. *Позиционно-содержательная и прагматическая значимость знаков препинания в современном английском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2004.
16. Майзенгер Н.В. Особенности употребления запятой в сложном предложении в современном английском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 20187; № 6 (67): 497–499.
17. Fielding H. *Bridget Jones's Diary*. New York: Penguin Books USA Inc., 1999.
18. Maurier Daphne du. *The House of the Strand*. London: Arrow Books, 1992.
19. Grisham J. *The Boys from Biloxi*. Great Britain: Hodder &Stoughton, 2022.
20. Grisham J. *The Runway Jury*. New York: Dell Publishing, 1996.
21. Эйтчисон Дж. *Английский: грамматика, орфография, пунктуация, стилистика*. Москва: Аквариум, 1996.
22. Pinckert Robert C. *Pinckert's Practical Grammar. A Lively, Unintimidating Guide to Usage, Punctuation and Style*. F & W Publications, Incorporated, 1991.
23. Grisham J. *The Testament*. New York: Arrow Books, 1999.
24. Case J. *Trance State*. London: Arrow Books, 2002.

References

1. Parkes M.B. *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*. London: Scolar Press, 1992.
2. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A. *Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group UK Limited, 1992.
3. Cristal D. *Making a Point. The Pernickety Story of English Punctuation*. London: Profile Books, 2016.
4. Koshevaya I.G. Punktuaciya v tekste. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1984; № 1: 15-18.
5. Todd L. *Guide to Punctuation*. London: Cassell Wellington House, 1995.
6. Shapiro A.B. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Prosveschenie, 1966.
7. Babajceva V.V., Maksimov L.Yu. *Sovremennyj russkij yazyk. Sintaksis. Punktuaciya*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
8. Baranova L.L. *Ontologiya anglijskoj pis'mennoj rechi*. Moskva: PSTGU, 2008.
9. Watkins J. *Stones in My Bra*. London: Amazon, 2020.
10. Maurier Daphne du. *Rebecca*. London: Arrow Books, 1992.
11. Grisham J. *The Rainmaker*. New York: Arrow Books, 1995.
12. Cookson C. *The Solace of Sin*. London: Corgi Books, 1999.
13. Frayn M. *Headlong*. Chatham: Faber and Faber Ltd., 1999.
14. Valgina N.S. *Teoriya teksta*. Moskva: Logos, 2003.
15. Majzenger N.V. *Pozicionno-soderzhatel'naya i pragmaticheskaya znachimost' znakov prepinaniya v sovremennom anglijskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2004.
16. Majzenger N.V. Osobennosti upotrebleniya zapyatoj v slozhnom predlozhenii v sovremennom anglijskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 20187; № 6 (67): 497-499.
17. Fielding H. *Bridget Jones's Diary*. New York: Penguin Books USA Inc., 1999.
18. Maurier Daphne du. *The House of the Strand*. London: Arrow Books, 1992.
19. Grisham J. *The Boys from Biloxi*. Great Britain: Hodder &Stoughton, 2022.
20. Grisham J. *The Runway Jury*. New York: Dell Publishing, 1996.
21. `Ejtchison Dzh. *Anglijskij: grammatika, orfografiya, punktuaciya, stilistika*. Moskva: Akvarium, 1996.
22. Pinckert Robert C. *Pinckert's Practical Grammar. A Lively, Unintimidating Guide to Usage, Punctuation and Style*. F & W Publications, Incorporated, 1991.
23. Grisham J. *The Testament*. New York: Arrow Books, 1999.
24. Case J. *Trance State*. London: Arrow Books, 2002.

Статья поступила в редакцию 24.04.23

УДК 81.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-383-385

Mironova A.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University (national research university) (Chelyabinsk, Russia), E-mail: amiron_rus@mail.ru*
Chen Yu, *postgraduate, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 865388173@qq.com*

FEATURES OF THE NOMINATION OF EQUIPMENT FOR GOING IN FOR SPORTS IN THE CHINESE ADVERTISING TEXT. The article studies features of nomination of items of equipment for active sports. The authors on a large representative material convincingly prove the importance of the analysis and systematization of lexical nominations. The material for the scientific study is advertising texts from the official website of the major Chinese sports retailer Anta Sports. The relevance of scientific research is substantiated by the strengthening of intercultural contacts between Russia and China at the present stage of development of society. In a difficult political situation, it is sport that is one of the most important instruments of international communication. Knowledge of the linguistic features of the complex process of naming objects in advertising discourse is able to ensure effective communication between representatives of different linguistic cultures. The analysis of the ways of naming the key characteristics of a product for outdoor activities conveys the importance of certain properties for Russians and the insignificance of others for the Chinese when choosing equipment.

Key words: **Chinese, advertising texts, sports equipment, borrowed vocabulary**

А.А. Миронова*, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: amiron_rus@mail.ru*
Чэнь Юй, *аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: 865388173@qq.com*

ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ ПРЕДМЕТОВ ЭКИПИРОВКИ ДЛЯ ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ В КИТАЙСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Представленная научная статья посвящена исследованию особенностей номинации предметов экипировки для занятия активным видом спорта. Авторы на большом репрезентативном материале убедительно доказывают значимость анализа и систематизации лексических номинаций. Материалом для проведения научного исследования послужили рекламные тексты с официального сайта крупного китайского спортивного ритейла Anta Sports. Актуальность научного исследования обосновывается усилением межкультурных контактов России и Китая на современном этапе развития общества. В непростой политической ситуации именно спорт представляет собой один из важнейших инструментов международной коммуникации. Знание языковых особенностей сложного процесса наименования предметов в рекламном дискурсе способно обеспечить эффективную коммуникацию между представителями различных лингвокультур. Анализ способов наименования ключевых характеристик товара для активного отдыха транслирует важность определенных свойств для россиян и несущественность других для китайцев при выборе инвентаря.

Ключевые слова: **китайский язык, рекламные тексты, спортивная экипировка, заимствованная лексика**

Центробежные темпы научно-технического развития Китайской Народной Республики определяют появление новой терминологии в различных сферах жизнедеятельности человека. Ключевую роль в этом процессе играют лексические единицы англо-американского происхождения. Любое научное открытие, изобретение или явление в подавляющем большинстве случаев получает название на универсальном языке нашего времени – английском. Это связано с доминированием стран Запада, их ценностей в мире. Особенно заметно влияние США на культуру иных стран. В настоящее время трудно выделить государство, элементы политики, экономики, культуры которой не были бы подвержены влиянию западной цивилизации, не исключением является спорт. В условиях глобализации процесс проникновения заимствованной лексики становится все более активным. Подобные тенденции привлекают внимание большого количества исследователей в области языкознания.

Здоровый образ жизни, и спорт в частности, становится трендом в жизни современных людей. При этом стоит отметить, что увлечение спортом происходит в планетарных масштабах, в связи с чем возрастает необходимость знания спортивной терминологии. Цель работы – охарактеризовать систему спортивных терминов, функционирующих в китайских рекламных текстах спортивной индустрии. В настоящем исследовании ставится задача выявления универсальных признаков и особенностей функционирования спортивной лексики в китайской лингвокультуре на примере рекламных сообщений.

Особую актуальность тема приобретает в связи с XXII зимними Олимпийскими играми, прошедшими в Пекине. Проведение масштабных спортивных состязаний сопровождалось массовой рекламной кампанией производителей товаров для занятий спортом. Сам процесс активного отдыха современными китайцами понимается иначе, чем в России. Такой отдых должен быть комфортным, дорога – легкой и короткой, путь до точки – преимущественно на транспорте. В связи с этим классическое представление россиян об активном отдыхе (треккинг, бэкпэкинг, каякинг, клифф-дайвинг и многое другое) заменяется в сознании китайцев на активное занятие разными видами спорта: пинг-понг, баскетбол, ушу, бег, гимнастика, отдых на природе и др.

Изучением спортивной терминологии в других областях на материале русского языка занимались такие исследователи, как Буляж Збигнев [1], А.М. Гуреева [2], А.С. Рылов [3] и др., на материале китайского языка: А.Л. Семенас [4], В.Д. Янченко, Го Шилей [5], Ли Сяотао [6] и др. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые привлекается материал современного китайского и русского языков для изучения наименований частей экипировки для активного отдыха в сопоставлении.

В качестве материала для исследования особенностей спортивной лексики был выбран официальный сайт спортивного ритейлера Anta Sports. Для репрезентативного анализа методом сплошной выборки были выбраны номинации экипировки. Всего картотека примеров насчитывает 100 единиц. Для решения поставленных задач продуктивными стали такие методы исследования, как описательный и метод компонентного анализа слов.

Теоретическая значимость исследования номинации экипировки заключается в новом подходе к представлению особенностей китайской лингвокультуры. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в практической лексикографии, а также при написании учебно-методических пособий по обучению китайскому языку и непосредственно в процессе его преподавания.

Систематизация спортивных терминов может быть основана на традиционной лингвистической классификации терминов, характерной как для отдельных лексических единиц, так и словосочетаний:

1. По количеству значений. Термины с одним значением (*拳击 quánjī – бокс; 保龄球 ǎolíngqíu – боулинг; 足球 zúqiú – футбол; 篮球 lánqiú – баскетбол*) и многозначные понятия, имеющие два или более значения, часто встречаются в виде омонимов: *лошадь 马 1) лошадь; 2) перен. шахматная фигура с головой лошади; 3) перен. 鞍马 – гимнастический конь. 1) мост 桥; 2) (перен. акробатический) 桥式姿势; 1) кольца 环 – украшение на пальцы; перен. 吊环 кольца (акробатические); сетка 网 1) сетка* (для насекомых *捕虫网*, для ловли рыбы *拍网*); 2) перен. глобальная сеть Интернет *网络;* 3) спортивная сетка (теннисная сетка *网球*, волейбольная сетка *排球网)*. Подобные китайские омонимы актуальны и для многих других языков, т. е. являются практически универсальными для различных лингвокультур.

2. По структуре: прилаг. + сущ. (*奥林匹克运动会 àolínpǐkè yùndònghuì – Олимпийские игры; 冬季亚运会 dōngjì yàyùnhuì – зимние Азиатские игры; 帕奥会pà'àohuì – Параолимпийские игры*); сущ. + сущ. (*世界杯足球赛 shìjiè jīnbiāosài – чемпионат мира; 大力神杯 dàlìshénbēi – кубок мира FIFA; 国际锦标赛 guójì jǐnbiāosài – Международный чемпионат*).

3. Аббревиатуры: *NBA (Национальная баскетбольная ассоциация); F1: Formule 1 (Формула один); WCup (World Cup – Кубок мира); WRE (World Ranking Event – Международные соревнования)*;

4. По происхождению. Исконные термины (*武术 wǔshù – ушу; 围棋子 wéi qízǐ – китайские облавные шашки; 气功 qìgōng – цигун; 太极拳* tàijíquán *– тайцзицюань)*. Заимствования: *进球 jìn qiú –гол. Кричать «Гол!»*, когда мяч оказывается в сетке ворот в игре футбол не свойственно китайцам, используется его заимствованная, при помощи калькирования, форма *«进球»*; *«延长赛» yánchángsài (от анг. extra-time – экстра-тайм, дополнительное время)*; *«出线» chūxiàn (от анг. play off – аут, быть за пределами поля)*. Неологизмы зачастую характеризуются многозначностью в языке-доноре, например, слово «goal» имеет следующие значения: 1) цель; 2) ворота; 3) гол. В китайский язык вошла только сема «попадание в ворота соперника».

Anta Sport как транснациональная компания ориентирована на международный рынок. Вследствие этого в процессе разработки рекламы своих товаров компания вынуждена учитывать потребности потенциальных покупателей с

разных частей света, создавать универсальный, понятный большой аудитории рекламный продукт. Поскольку английский является языком международного общения, он, несомненно, оказывает влияние на другие языки, в том числе на китайский. Спорт как одно из средств международной коммуникации подразумевает широкое использование заимствованной лексики.

По способам заимствования М.Е. Нисенбаум выделила в своих трудах в следующие группы:

1) транслитерация – способ словообразования, при котором заимствованное иностранное слово, попадая в язык-реципиент, трансформируется, при помощи локальной буквенной системы. Так, слово, переведенное транслитом, читается согласно правилам принимающего языка. Например: *高尔夫球 gāo'ěrfū – гольф; 保龄 bǎolíng – боулинг; 乒乓球 pīngpāngqiú – пинг-понг); имена спортсменов (克莱汤普森 kèlái tāngpǔsēn – Клей Томпсон; 迈克尔乔丹 mài kè ěr qiáo dān – Майкл Джордан; 比尔罗素 bǐěr luósù ––– Билл Расселл)*;

2) калькирование – способ, при котором части иноязычных слов или выражений переводятся отдельно, а затем соединяются аналогично словам принимающего языка; Например, в китайский из английского: *滑雪射击 huáxuě shèjī – биатлон (кататься на лыжах + стрелять); 射箭 shèjiàn – стрельба из лука (стрелять + стрела); 拳击 quánjī – бокс (кулак + удар); 潜水 qiánshuǐ – дайвинг (погружаться + вода); 举重 jǔzhòng – тяжелая атлетика (поднимать + вес);*

3) межкультурными терминами называют универсальные для разных языковых сред слова и выражения, употребляемые в определенных, часто профессиональных областях. Термины, описывающие важные явления, заимствуются другими языками, идентично передавая значение. В результате создается и пополняется международный фонд лексики, состоящий из понятий, охватывающих различные области жизнедеятельности человека – от политики и науки до культуры и спорта. Немалая часть слов, которые мы используем повседневно, представляют заимствования из иностранных языков (латинского, греческого, английского и т. д.): *德谟克拉西 démókèlāxī – democracy – демократия; 卫星 wèixīng – satellite – спутник; 奥林匹克运动会 àolínpǐkè yùndònghuì – Olympic Games – Олимпийские игры и др*. [7, с. 214–215].

Наиболее популярные виды спорта в Китае в настоящее время имеют западное происхождение. К китайским видам спорта относятся: тайцзицюань (*太极拳*), сянци (*中国象棋*), ушу (*武术*), гонки на драгонботах (*赛龙舟*). Соответственно, китайская спортивная терминология в основном заимствуется из других языков.

Таким образом, в рекламных материалах представлены наименования товаров для занятий такими видами спорта, как футбол, теннис, баскетбол и др. Именно это определяет тематические группы лексем, описывающих для потенциального покупателя элементы спортивной экипировки. К спортивной экипировке относятся специальная одежда и обувь, а также средства защиты спортсмена. Исходя из этого определения, при анализе рекламы спортивных номинаций в реламе AntaSports были выделены следующие тематические группы:

1. Одежда: *羽绒服 yǔróng fú* – пуховик. Данный элемент экипировки китайских олимпийских чемпионов имеет иностранное происхождение и дословно его можно перевести как *羽+绒服* – «куртка, набитая перьями»; *外套大* – «комплект верхней одежды» в номинации *(«羽绒服收腰拒水外套» – «водонепроницаемый пуховик» 拒水科技 jù shuǐ kējì*, что в переводе означает «водоотталкивающая технология» – было образовано при помощи калькирования). В рекламе спортивных товаров часто фигурирует название спорта, в котором товар задействован. Тем самым конкретизируется узкая направленность его применения. Так, например, лексема *短裤* – шорты (*«训练短裤» – «шорты для тренировок»; «篮球短裤» – «баскетбольные шорты»; 足球短裤 – «футбольные шорты»; «网球短裤» – «теннисные шорты»*); *裤* – брюки (*«花样滑冰裤» – «брюки для фигурного катания»; «骑行裤» – «велосипедные брюки»; «专业瑜伽健身裤» – «профессиональные брюки для йоги и фитнеса»*); *球衣*- (мяч + одежда) – джерси, универсальное название спортивных футболок для игр с мячом: хоккейная джерси, бейсбольная джерси); *POLO衫骑行* – поло *(«冬奥特许商品国旗款女短袖POLO衫»* – «Лицензированный товар зимних Олимпийских игр, женское поло») – данный термин является результатом гибридного образования, т. е. смешения двух языков (английского и китайского). Гибридная трансформация нетипична для китайского языка и встречается зачастую в текстах профессиональной направленности, к каковым также можно отнести спорт. Другим примером, образованным при помощи гибридной трансформации, является *«T恤»* – футболка （от англ. T-shirt）встречается в номинациях: *«骑行T恤» – «велосипедная футболка»; «跑步T恤» – «футболка для бега»; «滑板T恤» – «скейтерская футболка»; 夹克– куртка («梭织运动夹克» – «трикотажная спортивная куртка»; «篮球夹克» – «баскетбольная куртка»; 网球夹克– теннисная куртка; «滑冰夹克» – «куртка для фигурного катания»; «滑雪夹克» – горнолыжная куртка.*

2. Обувь *鞋:* встречается в рекламе в следующих номинациях (*跑鞋 – обувь для бега; 篮球鞋, 战篮球鞋 – баскетбольная обувь («氮科技实战篮球鞋» – «баскетбольная обувь с азотной технологией»); 板鞋– обувь для скейтбординга; 训练鞋 – тренировочная обувь; 棉鞋 – утепленная обувь; 足球鞋 – футбольные ботинки (草地足球鞋 – «обувь для газонного футбола»*). В рекламе спортивной обуви также упоминаются свойства товара, например, кроссовки для бега (*跑步鞋)* описываются как: *«跑步鞋进阶训练缓震长距离» – «Кроссовки для бега с улучшенной амортизацией для тренировок на длинные дистанции»*. Информация о технологиях, используемых при производстве спортивной экипировки, зачастую передана в китайских текстах денотативно, то есть свойства товара выражаются напрямую, в данном случае характеристика кроссовок для бега.

3. Дополнительные аксессуары: *包 – сумка («球训练运动包» – «спортивная сумка»; «篮球训练运动包» – «спортивная сумка для тренировок по баскетболу»; «健身包» – «сумка для фитнеса»); «发带» – повязка на голову* (*«运动训练发带» – «спортивная повязка на голову»; «篮球发带» – «баскетбольная повязка»; «网球发带» – «теннисная повязка»)*; *袜子 – носки («网球袜子» – «теннисные носки»; «足球袜子» – «футбольные носки»; 帽 – шапка, кепка («女子网球遮阳帽» – «женская теннисная кепка»; «篮球鸭舌帽» – «баскетбольная кепка»; «跑步运动帽» – «спортивная кепка для бега»*.

Для эффективного продвижения товара недостаточно описания его характеристик и функций. Необходимо, чтобы товар воздействовал на когнитивный уровень адресата, для этого в рекламных сообщениях активно используют различные выразительные средства, транслирующие определенные ценности. В китайской лингвокультуре – это ценности здоровья, красоты, статуса. Например, слоган новой коллекции гласит: «*运动让好事发生*» – «спорт позволяет хорошим вещам случаться». В данном случае представлено такое средство выразительности, как олицетворение. Спорту приписываются человеческие качества. Также в рекламе спортивной экипировки фигурирует устойчивое выражение «*永不止步*» – «Никогда не останавливайся». Неоднократно встречаются слоганы, выражающие патриотические настроения: «*我的背梁中国造*» – «За моей спиной штанга, сделанная в Китае»; «*我爱中国红，我穿安踏*» – «Мне нравится китайский красный, я ношу AntaSport»; В рекламе баскетбольной куртки используется следующее выражение «*传承中国吉祥文化*» – «наследие китайской культуры». Еда представляет значимую часть китайской культуры, что нашло отражение в целой линейке спортивных кроссовок, выполненных в виде традиционных китайских блюд. Кроссовки в виде «Пекинской утки», «Булочек бао» описываются при помощи эпитета «*真香*» – «аппетитный». При описании куртки с тигриным принтом для придания эмоциональной окраски используется эпитет *舒适* уютный («*舒适狮印花 夹克*»). В рекламе спортивного мужского костюма задействован слоган с использованием игры слов на основе омонимии *«一苦炼不怕然的苦» – «Одна тяжелая тренировка избавит от невзгод»*. В данном случае «*苦*» используется в двух значениях: 1) трудный; 2) невзгоды.

Таким образом, китайские специалисты по рекламе умело используют в своей работе вербальные формы воздействия на потенциальных покупателей. Анализ семантики лексических единиц, задействованных в рекламных текстах, позволяет сделать вывод о том, что все они обладают высокой степенью конкретизации значений: называют снаряжение, используемое в конкретном виде спорта, его функции и свойства, то есть выполняют одну из основных функций рекламы – информирование покупателя. В рекламе спортивной экипировки преобладают тексты с денотативным значением, что обусловлено визуализацией письменного текста, при которой иероглифический знак несет дополнительную информацию о свойствах и характеристиках товара.

Исследование продемонстрировало, что наиболее употребляемые номинации спортивной экипировки в китайских рекламных текстах являются заимствованными единицами. Заимствование представляет собой один из основных способов пополнения такой сферы жизни, как «спорт», в китайском языке. Это во многом связано с тем, что большинство популярных видов спорта не являются исконно китайскими, а имеют иностранное происхождения, в основном это США и страны Европы. Так, в ходе анализа рекламной продукции выяснилось, что часто новое слово, попадая в язык-реципиент, видоизменяется посредством калькирования, дословного перевода слова или его части. Слоговый характер структуры китайского языка позволяет указать на свойства рекламируемой экипировки (в нашем случае). Тогда как транслитерация является наименее используемым способом калькирования международной терминологии в области спорта.

Спорт в настоящее время является эффективным способом взаимодействия между странами на самых разных уровнях. Для поддержания международного сотрудничества необходим ряд универсальных, понятных всех терминов. В таком случае на помощь приходит заимствование.

В ходе работы нами были рассмотрены особенности спортивных номинаций, используемые авторами на сайте AntaSports. Спортивные номинации, используемые в рекламном тексте, можно объединить в единое лексико-семантическое поле, которое можно поделить на подсистемы, как мы сделали в данной работе, а именно – выделили тематические группы: одежда; обувь; дополнительные аксессуары. Номинации, представленные в каждой тематике, задействуют лексемы, которые описывают свойства, материал и релевантность товара, т. е. выполняют одно из ключевых свойств рекламы – информирование покупателя.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что изучение спортивной лексики в рекламных текстах является перспективной исследовательской областью, потому что современная жизнь характеризуется возрастанием роли международных контактов во всех областях жизни, спорт является эффективным инструментом активизации сотрудничеств, разрешения конфликтных ситуаций.

Библиографический список

1. Буляж З. *Функционально-семантический анализ спортивной лексики: (легкая атлетика)*. Диссертация ... кандидата филолологических наук. Симферополь, 1998.
2. Гуреева А.М. Разновидности специальных обозначений в современной спортивной терминологии. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2011; № 24: 71–73.
3. Рылов А.С. Специфика русской хоккейной терминологии. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2012; № 35 (1): 297–299.
4. Семенас А.Л. *Лексика китайского языка*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2005.
5. Янченко В.Д., Шилей Г. Проблема изучения спортивной лексики на занятиях по РКИ в Китае. *Наука и школа*. 2016; № 6: 116–120.
6. Ли С., Колода С.А. Специфика использования иноязычных заимствований в рекламе на китайском и русском языках. *Верхневолжский филологический вестник*. 2021; № 1 (24): 128–136.
7. Нисенбаум М.Е. *Латинский язык*. Москва: Эксмо, 2011.

References

1. Bulyazh Z. *Funkcional'no-semanticheskij analiz sportivnoj leksiki: (legkaya atletika)*. Dissertaciya ... kandidata filololologicheskih nauk. Simferopol', 1998.
2. Gureeva A.M. Raznovidnosti special'nyh oboznachenij v sovremennoj sportivnoj terminologii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; № 24: 71-73.
3. Rylov A.S. Specifika russkoj hokkejnoj terminologii. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2012; № 35 (1): 297-299.
4. Semenas A.L. *Leksika kitajskogo yazyka*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2005.
5. Yanchenko V.D., Shilej G. Problema izucheniya sportivnoj leksiki na zanyatiyah po RKI v Kitae. *Nauka i shkola*. 2016; № 6: 116-120.
6. Li S., Koloda S.A. Specifika ispol'zovaniya inoyazychnyh zaimstvovanij v reklame na kitajskom i russkom yazykah. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2021; № 1 (24): 128-136.
7. Nisenbaum M.E. *Latinskij yazyk*. Moskva: `Eksmo, 2011.

Статья поступила в редакцию 05.04.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-385-387

***Moazzenzade Zeinab**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran), E-mail: moazen@um.ac.ir*

THE SYSTEM OF WORK ON THE THEME: "VERBS OF MOTION" IN THE LINGUODIDACTIC ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PERSIAN AUDIENCE. The article observes problems of teaching Russian verbs of motion to Persians. It was found that the choice and use of verbs of motion in speech is influenced by many factors that are constituent elements of one single system. The article presents a Russian-Persian analysis of verbs of motion in a semantic-comparative aspect. As a result, it is found that the verbs of motion of the Russian and Persian languages have significant differences. The importance of the role of the phased introduction and study of verbs of motion in the process of teaching Russian as a foreign language on the basis of Iranian higher educational institutions is emphasized. Taking into account the system of recommendations proposed by the author, the RFL teacher in the Iranian audience will achieve more effective results in the application of Russian verbs of motion in the absence of a language environment.

Key words: **Russian as a foreign language, Persian audience, system of verbs of motion, systematic learning, teaching methods**

***Моаззензаде Зейнаб,** канд. филол. наук, доц., преп., Мешхедский университет имени Фирдоуси, г. Мешхед, E-mail: moazen@um.ac.ir*

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ТЕМЕ «ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ» В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПЕРСИДСКОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена проблемам преподавания русских глаголов движения в персидской аудитории. Было выявлено, что на выбор и употребление глаголов движения в речи влияет множество факторов, которые являются составляющими элементами одной единой системы. В результате было установлено, что глаголы движения русского и персидского языков имеют существенные отличия. Подчеркивается значимость роли поэтапного внедрения и изучения глаголов движения в процессе преподавания РКИ на базе высших учебных заведений Ирана. При условии учета выявленных автором трудностей преподавания глаголов движения в иранской аудитории преподаватели РКИ в Иране смогут целенаправленно и методически верно организовать работу по своевременному их искоренению и тем самым достигнуть более эффективных результатов в применении русских глаголов движения в условиях отсутствия языковой среды.

Ключевые слова: **русский как иностранный, персидская аудитория, система глаголов движения, системное обучение, методика преподавания**

В настоящее время, когда мир стал «тесным» и глобализация неизбежно влияет на международные отношения, владение иностранными языками является необходимым. Традиция преподавания русского языка в иранских университетах насчитывает не одно десятилетие. Однако в связи с развитием экономических, политических и культурных отношений между Ираном и Россией среди иранских студентов, изучающих иностранные языки, значительно повысился интерес к русскому языку. Опыт работы и методика преподавания РКИ на базе высших учебных заведений Ирана показывают, что основным камнем преткновения в изучении одного из самых сложных разделов функциональной грамматики русского языка является система глаголов движения.

Аналогов этой системе нет практически ни в одном языке мира, а межъязыковая интерференция, неизбежная при изучении любого иностранного языка, лишь затрудняет процесс овладения русскими глаголами движения. Однако, казалось бы, небольшая группа глаголов движения существенно расширяется за счет приставочного способа словообразования: наличие разнообразных приставок у однокоренных глаголов движения меняет их лексическое значение, в результате чего создаются даже антонимические пары. Кроме этого, к этой уже осложненной группе еще добавляется категория вида. Таким образом, студенту, изучающему русские глаголы движения, помимо грамматики нужно овладевать лексическими и семантическими особенностями глаголов этой группы. В связи с тем, что глаголы движения относятся к наиболее часто используемым единицам языка, эта лексико-семантическая группа требует особого лингводидактического подхода при обучении русскому языку как иностранному. Таким образом, объектом исследования авторов являются трудности употребления глаголов движения русского языка студентов РКИ в Иране.

Г.А. Битехтина и Л.П. Юдина, рассуждая относительно темы выделения глаголов движения в особую лексико-грамматическую группу, утверждают: «Глаголы движения представляют собой замкнутое лексико-грамматическое объединение небольшого количества слов, характеризующихся общностью семантики, некоторым своеобразием грамматических показателей, а также особенностями употребления в речи» [1, с. 5].

А.А. Караванов подчеркивает: «Русские глаголы образуют очень чёткую, ясную, геометрическую систему, построенную на противопоставлении глаголов по признаку однонаправленности и разнонаправленности движения, по способу движения, а также по значениям, вносимым приставками» [2, с. 3]. И если преподавать с опорой на данную систему, учитывая принципы ее построения, то и глаголы движения перестанут вызывать проблему у обучающихся русскому языку.

Вот уже более полувека разрабатывается и совершенствуется методика преподавания РКИ, и методика преподавания глаголов движения за эти годы не один раз становилась предметом лингводидактических исследований как русских, так и зарубежных преподавателей РКИ. Существует целый ряд работ, посвященных не только разноаспектному описанию глаголов движения, но и методике их преподавания в иностранной аудитории. К авторам подобных работ можно отнести таких методистов в области РКИ, как Муравьёва Л.С., Юдина Л.П., Битехтина Г.А., Скворцова Г.Л. Однако они не были изначально направлены на обучение глаголам движения в иранской аудитории и потому составлены без учета специфики родного языка обучающихся, т. е. персидского. Следует отметить, что данный момент создания учебных пособий, направленных на изучение системы русского глагола для персоговорящих студентов, находится на начальной стадии. Согласно действующей программе бакалавриата, утвержденной Комитетом

высшего совета по планированию учебных программ при Министерстве науки, исследования и технологий Ирана от 11.02.2017 г. по специальности «Русский язык», на изучение глаголов движения выделено всего 2 единицы академического времени в неделю. Однако объективная сложность этого раздела грамматики и, в частности, такой лексико-семантической группы, как глаголы движения, с одной стороны, отсутствие достаточного количества в этой области исследовательских и методических работ иранских лингвистов, с другой стороны, требуют к себе более пристального внимания методистов, чем и подчеркивается актуальность данного исследования.

Цель данного исследования заключается в выявлении основных трудностей, возникающих при обучении студентов РКИ в иранской аудитории, русской системе глаголов движения. Для достижения поставленной цели необходимо решить такие задачи, как выявление ошибок употребления русских глаголов движения в учебном процессе и на основании их выявить трудности их усвоения и употребления. В связи с этим возникает целый ряд вопросов лингводидактического характера: в какой последовательности представлять учащимся материал, какими методическими принципами руководствоваться, в какой степени и каким образом в процессе преподавания учитывать языковую интерференцию, чтобы облегчить усвоение материала?

В данном исследовании автор опирался на комплексный подход, вбирающего в себя элементы таких методов, как сопоставительный – при сопоставлении русских глаголов движения и их персидскими эквивалентами; метод сплошной выборки – при отборе иллюстративного материала: качественного анализа – при выявлении трудностей усвоения семантических значений русских глаголов движения, а также метод наблюдения за студентами РКИ при обучении русским глаголам движения.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов данного исследования, основанного на анализе собственного опыта автора, преподавателей РКИ в процессе обучения русскому как иностранному в иранской аудитории, а также учтены труды методистов и разработчиков учебных пособий и книг по преподаванию русских глаголов движения, направленных для работы в персоязычной аудитории.

Глаголы движения в русском языке очень специфические. Они частотны и употребляются в разных сферах общения, их коммуникативная значимость исключительно велика. Именно поэтому уже на начальном этапе студенты должны научиться понимать и употреблять в речи глаголы типа *идти – ходить; ехать – ездить*. «Предикативная основа предложения с глаголом движения распространяется введением в предложение информации о направлении движения, его маршруте, транспорте, продолжительности, цели, расстоянии, наличии/отсутствии пересадок, посадок, остановок, скорости и т. д.» [3, с. 525].

Как показывает опыт практической работы со студентами, в процессе обучения РКИ значимую и ни с чем несравнимую роль играют как выбор метода обучения, так и опора на учебники и учебные пособия. В первую очередь, до этапа объяснения всяких правил употребления, следует описать собственно систему глаголов движения в русском языке, бесприставочных и приставочных. Следующим шагом должны стать тренировочные задания и упражнения для закрепления пройденного материала. Упражнения должны сопровождаться комментариями и примерами и тем самым обеспечивать наглядное усвоение материала. Таким образом, здесь необходим не репродуктивный, а деятельностный подход: студент должен научиться рассуждать, какой вариант является правильным в той или иной ситуации, и существуют ли вариантные возможности. Кроме того, нужно обратить должное внимание на особенности перевода данного материала с русского на персидский язык и с персидского на русский.

Данная группа глаголов с точки зрения словообразовательных отношений очень активна, и приставочные глаголы существенно расширяют потенциальный словарь студентов, что становится немаловажным фактором, способствующим свободному владению языком и речевым материалом, что обеспечивает, в свою очередь, развитие речемыслительных способностей учащихся. Однако в процессе обучения глаголам движения уже на начальном этапе межъязыковая интерференция существенно затрудняет освоение материала. Проблема возникает в различении способов выражения определенных смыслов при обозначении значения движения и перемещения в русском и в персидском языках.

Учитывая все эти особенности глаголов движения, мы бы хотели подчеркнуть необходимость разработки соответствующей методической системы обучения непосредственно для персидской аудитории с учётом реальных трудностей. Поэтому цель нашей статьи – создание на базе сопоставительного анализа русских глаголов движения и их эквивалентов на персидском языке лингводидактической основы для разработки методических рекомендаций по обучению иранских студентов русским глаголам движения. Коме того, верно выстроенные с точки зрения методики преподавания глаголов движения упражнения помогают закрепить языковые навыки. Именно поэтому следующим нашим шагом является рассмотрение возможности разработки таких упражнений. Глаголы движения многозначны, и их конкретные значения выявляются и уточняются в контексте, и именно это нужно учитывать при выборе коммуникативно-языковых упражнений в процессе обучения.

В употреблении глаголов движения очень важно, чтобы учащийся принял во внимание, прежде всего, компоненты ситуации общения, такие как противопоставление однонаправленности и разнонаправленности, место действия, соотношение с моментом действия, с субъектом действия и с точкой зрения на происходящее. Правильное употребление глаголов движения при общении в большей степени зависит от следующих факторов: коммуникативная задача говорящего, т. е. что требуется решить с помощью речевого действия (запрос информации, сообщение действия, требование или побуждение к действию и др.); социальный статус собеседников и сфера общения для правильного выбора функционально-стилевой принадлежности. Например: – *Куда ты идешь?* (дружеское обращение к близкому человеку); – *Вы идете на факультет?* (обращение с уважением, например, к преподавателю).

Успешность общения и понимания собеседника или текста во многом зависит от правильного выбора языковых средств в соответствии с целями и условиями общения. Рассмотрим ситуацию, когда обозначается перемещение предмета/лица из одной точки в другую (однонаправленное движение):

Антон приходил к нам (он уже не у нас: двунаправленное движение для передачи значения аннулированности результата действия в момент речи) – (Антон пишэ ма амäде буд. آنتون پیش ما آمده بود).

Антон пришел к нам (он еще у нас: однонаправленное движение для передачи значения сохранения результата действия в момент речи) – (Антон пишэ ма амädэ äст. آنتون پیش ما آمده است)

Здесь надо очень четко представлять местоположение и говорящего, и самого предмета/лица, о котором речь идет по отношению к исходной и конечной точке перемещения.

В персидском языке категория времени у глагола очень специфична, сложна и разветвлена. В этих примерах видим, что в персидском языке время глагола показывает различие между предложениями. В первом предложении употребляется глагол преждепрошедшего совершенного времени (ماضی بعید), т. е. действие совершилось в далеком прошлом времени. А во втором – прошедше-настоящее время (ماضی نقلی), т. е. действие началось в прошедшем времени и продолжается до настоящего времени.

Чтобы продемонстрировать студентам эти циклы движения, преподаватель может нарисовать на доске опорную схему того или иного действия. **Приведем примеры для обозначения однонаправленного действия**:

Антон поехал в Москву (говорящий находится не в Москве) – (Антон бэ моско рäфт. آنتون به مسکو **رفت**)

Антон, приезжай к нам в Москву (говорящий находится в Москве) – (Антон! пишэ ма бэ моско бия. آنتون! پیش ما به مسکو **بیا**)

Антон уже приехал в Москву (говорящий может находиться или не находиться в Москве) – (Антон хала дигäр бэ моско амädэ äст. آنتون (حالا دیگر) به مسکو آمده است)

Приведем примеры обозначения двунаправленного действия: *Вчера Антон приезжал к нам* (сейчас он не у нас) – (дируз Антон пишэ ма амädэ буд. دیروز آنتون پیش ما آمده بود).

Вчера Антон приехал к нам (он еще находится у нас) – (дируз Антон пишэ ма амäде äст. دیروز آنتون پیش ما آمده است).

Исходя из вышеприведенных примеров, можно говорить о том, что в персидском языке эти предложения различаются не формой глагола движения (приставочного, однонаправленного или двунаправленного), а временем глагола.

Рассмотрим другую ситуацию, в которой большую роль играет наличие осведомленности о предшествующих событиях. В следующем примере наличие пресуппозиции и осведомленности говорящего о намерениях собеседника поехать в Москву выражается при помощи приставки *-с*: при общении очень важна коммуникативная задача говорящего, т. е. о чем идет речь, как это связано с моментом речи. Ср.: *Вы ездили в Москву?* и его эквивалент на персидском языке (айа бэ моско рäфтид?)؟**رفتید** آیا به مسکو و *Вы съездили в Москву?* и его эквивалент (айа бэ моско рäфтид?)؟**رفتید** آیا به مسکو . Из вышеприведенных примеров наглядно видно, что на персидский язык эти глаголы переводятся абсолютно одинаково, и для выражения семантических различий, выраженных в русских вариантах предложений, на родном языке обучающихся используются лексические дополнительные слова-объяснения. Дословный перевод с персидского будет иметь следующее синтаксическое оформление: «*Ты намерен был ездить в Москву, ты это сделал? ты ездил?*».

Рассматриваемые примеры показывают, что для передачи нужного значения в персидском языке придется использовать не только грамматические, но и лексико-семантические средства.

В отличие от русского, в персидском языке «дифференциация глаголов движения по способу передвижения не является актуальной и не соотносима с общим содержанием. Передвижение в персидском языке передается общим контекстом, а если необходимо – специальными обстоятельственными словами [4, с. 39]. В персидском языке в самом глаголе нет указания на использование и неиспользование транспортного средства транспорта и среду, в которой осуществляется движение, и характер движения – однократность и неоднократность, однонаправленное движение и разнонаправленное движение. В персидском языке обозначение способа движения семантически не связано с определенным глаголом: как правило, употребляется один глагол رفتن *рäфтäн* (удаление от говорящего) и глагол آمدن *амädäн* (приближение к говорящему) и лексически отдельно и дополнительно поясняются способы передвижения. Как видим, это уже неграмматический способ, а лексико-семантический. Разберем следующие выражения с персидского языка на русский:

(фäрда у бэ äхваз **хахäд рафт**. فردا او به اهواز **خواهد رفت**). –

Так как в персидском языке отсутствует вышеобозначенная дифференциация по средству и способу движения, то в русском языке данное выражение

будет передаваться следующим образом: *Завтра он **отправится** в Ахваз.* Таким образом, в персидском языке передается сам факт значения отправки без указания на средство или способ передвижения, которое в случае необходимости их конкретизации отвечает на вопросы «*каким способом*?», «*каким образом*?» и «*как*?».

-با چی؟ – با هواپیما\با قطار\ با ماشین\با قایق \پیاده

(ба чи? ба хävапэйма/ ба гätар/ ба машин/ ба гаег/ пиядэ).

Данное предложение требует от коммуникаторов более точного пояснения и того, каким именно образом будет происходить действие. Дословно оно переводится следующим образом: *На чем? На самолёте/на поезде/на машине/ на лодке/ пешком.*

Следующий трудный этап в процессе обучения глаголам движения персоговорящих студентов возникает при столкновении с приставочными формами таких глаголов, как *идти* и *ходить*. А.Н. Барыкина подчеркивает, что «сложность этой темы связана с обилием глагольных приставок в русском языке, многообразием их значений, а также с закономерностями синтаксической и лексической сочетаемости приглагольных слов и приставочных глаголов» [5, с. 3]. Здесь студенты-иностранцы, в том числе иранцы, сталкиваются со значительными трудностями, которые возникают по двум основным причинам. Во-первых, приставки выражают предельно многообразные смысловые отношения. Во-вторых, затруднения вызывает интерференция родного языка и различие в способах выражения определенных смыслов при помощи приставок в русском и персидском языках. «В персидском языке превалируют формообразующие глагольные приставки и отсутствует система падежей, поэтому персидские предлоги оказываются функционально более нагруженными по сравнению с предлогами в русском языке, в то время как в русском языке значение движения в пространстве передается одновременно приставочным глаголом и следующим за ним существительным в определенной падежной форме с предлогом или без него» [6, с. 61–62]. Рассмотрим следующие предложения, где предлог полностью меняет значения предложений, в котором выражено направление движения: او **به** خانه آمد – дословно: *Он пришел **в** дом* вместо русского: *Он пришел домой*; او از خانه آمد – дословно: *Он пришел **из** дом* вместо русского: *Он пришел из дома*.

Русские глаголы движения обладают еще одной специфической особенностью. Многие из них могут широко употребляться в переносном значении, образуя устойчивые словосочетания, характерные как для устной, так и для письменной речи и тем самым могут создавать определенные трудности при обучении РКИ. Согласно М.Г. Бабаханяну, «без знания таких сочетаний невозможно общение на изучаемом языке, выражение мыслей на нем» [7, с. 67]. Именно поэтому возникает необходимость анализа переносных значений глаголов движения в методическом аспекте.

В персидском языке глаголы, обозначающие движения (رفتن و آمدن), тоже могут употребляться в переносном значении. Поэтому после описания основных значений и базовых правил употребления глаголов движения в учебники необходимо включить этот раздел. Как показывает практика, при разработке системы упражнений на освоение учащимися переносных значений глаголов движения, а также при грамотном лингводидактическом комментарии к ним изучение этого аспекта у иранских учащихся не вызывает особых затруднений. Например: *Антон идет* – (Антон ми айäд) .آنتون می آید ; и *Ей идет красный свет* – (рängэ гэрмез бэ у ми айäд) .رنگ قرمز به او می آید; *Туристы шли в гору* – (Гäрдэш бэ кух ми рäвänд) گردشگران به کوه می روند и *Мои дела идут в гору* – (Озаэ кари äм хуб пищ ми рäвäд) .اوضاع کاری ام خوب پیش می رود

Как показали примеры, данные выше, можно сказать, что на выбор и употребление глаголов движения в речи влияет множество факторов, которые являются составляющими элементами одной единой системы. Чтобы правильно употребить в речи тот или иной русский глагол движения, персоговорящему студенту необходимо учитывать следующие различия данного класса глаголов от их родного языка: способ передвижения (идти пешком – ехать на транспорте), так как в родном языке отсутствует дифференциация по способу передвижения и перемещения. Помимо того, такие особенности русских глаголов движения, как среда осуществления движения (идти, ползать – летать – плавать), однократность или неоднократность движения (идти – ходить) а также однонаправленность и двунаправленность движения (идти – ходить, бежать – бегать). Основной причиной возникновения трудностей при обучении приставочных форм глаголов движения является многообразие смысловых отношений русских приставок. Особые трудности понимания и употребления глаголов движения у персоязычных студентов вызывают глаголы движения в составе устойчивых словосочетаний. Таким образом, в персидской аудитории преподавание глаголов движения, в силу отсутствия эквивалентов в родном языке обучающихся, является трудной лингводидактической задачей и требует всестороннего подхода со стороны преподавателей РКИ в Иране. Авторы отдают себе отчет в том, что проблема преподавания глаголов движения в персоязычной аудитории требует дальнейших изысканий как отечественных, так и российских методистов.

Библиографический список

1. Битехтина Г.А., Юдина Л.П. *Система работы по теме «глаголы движения»*, Москва: Русский язык, 1985.
2. Караванов А.А. *Русские глаголы движения: Система, правила, упражнения:* учебное пособие. Москва: Дрофа, 2010.
3. Юдина Л.П. Система глаголов движения и их функционирование. *Книга о грамматике. Русский язык как иностранный*. Москва: МГУ, 2009.
4. Всеволодова М.В., Мадаени А. *Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка)*. Москва: ЛКИ, 2010.
5. Барыкина А.Н., Добровольская В.В., Мерзон С.Н. *Изучение глагольных приставок*. Москва: Русский язык, 1989.
6. Моаззен Задех З., Марусяк Н.В. Лингвометодические аспекты преподавания приставочных глаголов движения говорящим на персидском языке. *Русский язык как неродной: новое в теории и методике*: II Научно-методические чтения: Грамматический и социокультурный аспекты: сборник научных статей. Москва: МГПИ, 2010; Выпуск 2.
7. Бабаханян М.Г. *Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/неродного*. Ереван: ЕГУ, 2015.

References

1. Bitehtina G.A., Yudina L.P. *Sistema raboty po teme «glagoly dvizheniya»*, Moskva: Russkij yazyk, 1985.
2. Karavanov A.A. *Russkie glagoly dvizheniya: Sistema, pravila, uprazhneniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Drofa, 2010.
3. Yudina L.P. Sistema glagolov dvizheniya i ih funkcionirovanie. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj*. Moskva: MGU, 2009.
4. Vsevolodova M.V., Madaeni A. *Sistema russkih pristavochnyh glagolov dvizheniya (v zerkale persidskogo yazyka)*. Moskva: LKI, 2010.
5. Barykina A.N., Dobrovol'skaya V.V., Merzon S.N. *Izuchenie glagol'nyh pristavok*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
6. Moazzen Zadeh Z., Marusyak N.V. Lingvometodicheskie aspekty prepodavaniya pristavochnyh glagolov dvizheniya govoryaschim na persidskom yazyke. *Russkij yazyk kak nerodnoj: novoe v teorii i metodike*: II Nauchno-metodicheskie chteniya: Grammaticheskij i sociokul'turnyj aspekty: sbornik nauchnyh statej. Moskva: MGPI, 2010; Vypusk 2.
7. Babahanyan M.G. *Uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo/nerodnogo*. Erevan: EGU, 2015.

Статья поступила в редакцию 19.04.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-387-390

***Ostrovaya Yu.S.**, senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia),*
E-mail: belovayuli@yandex.ru

COMMON GENDER NOUNS IN RUSSIAN. The article will focus on nouns of the “common gender” in the Russian language. For nouns of “common gender”, the grammatical category of gender is mobile and depends on the sex of the person. The first mentions of nouns of the “common gender” in Russian are found in the grammars of the 17th century, which is considered on an equal footing with the masculine, feminine and neuter gender, but is associated with the syntax of the text. The author of the article draws attention to the morphological features of common nouns, which is confirmed by examples from the National Corpus of the Russian Language. The author also highlights the criteria by which words belong to the group of nouns under consideration, including syntactic and morphological features. The article pays attention to borrowed words such as “protegee”, as well as the names of persons who originally correlated with a male person such as “professor”.

Key words: **nouns, common gender, syntactic and morphological features, names of person, National Corpus of the Russian Language**

***Ю.С. Островая,** ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск,*
E-mail: belovayuli@yandex.ru

ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ ОБЩЕГО РОДА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируются имена существительные общего рода в русском языке. У существительных общего рода грамматическая категория рода может зависеть от пола лица референта. Заметки о существительных общего рода в русском языке встречаются в грамматиках XVII века, который рассматривается наравне с мужским, женским и средним родом, но связан с синтаксисом текста. Автором статьи обращается внимание на морфологические признаки существительных общего рода, что подтверждается примерами из Национального корпуса русского языка. Также автор выделяет критерии, по которым слова относят к рассматриваемой группе существительных, среди которых синтаксические и морфологические признаки. В статье отводится внимание заимствованным словам, типа «протеже», а также именованиям лиц, которые традиционно соотносятся с лицом мужского пола типа «профессор».

Ключевые слова: **существительные, общий род, синтаксические и морфологические признаки, наименования лиц, Национальный корпус русского языка**

На начальном этапе исследования следует отметить, что категория рода в русском языке занимает центральное место среди прочих грамматических категорий, так как род – это один из основных признаков имени существительного как части речи [1, с. 79]. В русском языке все имена существительные распределяются по 3 родам: мужскому, женскому или среднему. Несклоняемые и заимствованные существительные тоже относятся к одному из родов. По правилам русского языка только у существительных во множественном числе род определить нельзя. Существительные общего рода составляют особую группу среди существительных в русском языке.

Распределение по родам существовало еще в античном мире. В настоящее время существительные соотносятся с определенным родом, но при этом такое разделение не отражает действительную семантику предметов и явлений, которые называют существительные. При этом каждому грамматическому значению соответствует именно слово, а не форма. Многие советские и российские лингвисты (Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, Н.Д. Голев, О.Ю.Горбацкая, А.А. Зализняк, Е.В. Клобуков, А.Б. Копелиович, М.А. Кронгауз, И.А. Мельчук, И.П. Мучник, М.В. Панов, А.М. Пешковский, Е.Б.Трофимова, А.М. Шахмайкин, А.А. Шахматов) освещали в своих трудах вопросы, связанные с грамматической категорией рода в русском языке [2, с. 12].

Имена существительные в языке отвечают на вопросы кто? и что?, имеют предметное значение, которое выражается в частных грамматических категориях рода, числа и падежа. Однако ряд слов в русском языке подразумевают одновременно и мужской, и женский род. Например, слова «обжора», «недотрога», «умница» «судья», «педагог», «вредина», «неряха», «плакса». Род у таких существительных будет варьироваться от мужского до женского в зависимости от пола лица референта.

Актуальность определяется тем фактом, что существительные общего рода находятся у носителей русского языка в активном словарном запасе, и сегодня фиксируются процессы перехода существительных мужского рода (в частности номинаций лиц) в разряд существительных «общего» рода, а также наблюдается тенденция использования существительных мужского рода в качестве родового понятия.

Цель исследования – описание и анализ семантики, а также грамматических признаков существительных общего рода и определение их места в пласте данной группы слов.

К задачам исследования относим: 1) обозначить значение существительных «общего» рода; 2) просмотреть зависимость грамматического рода от пола лица референта; 3) выделить и описать критерии, по которым существительные относятся к «общему» роду; 4) просмотреть синтаксическую и лексическую сочетаемость существительных–номинаций лиц с лицом женского пола; 5) проанализировать существительные, описывающие привычки людей, манеры и поведение, и их оценочный (положительный – отрицательный) характер.

Новизна определяется анализом (обнаружение примеров) существительных общего рода в Национальном корпусе русского языка (далее – НКРЯ).

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении дополнительных данных о значении существительных общего рода, выделении критериев для отнесения слов к группе общего рода.

Вопросы о признании существования общего рода в русском языке обсуждаются еще с XVII века. В «Российской грамматике» А.А. Барсова (1730–1791), включающей детальное описание русского языка конца XVIII века, дифференцируется общий род наравне с мужским, женским, средним и «всяким». В «Российской грамматике» М.В. Ломоносова, вышедшей в 1757 году, выделяются также четыре рода: мужеский, женский, средний и общий. К существительным общего рода М.В. Ломоносов относит слова, оканчивающиеся на *-а*, производные от глаголов: «плакса», «пьяница», «ханжа». А.Х. Востоков (Востоков, 1831, 1874) и Н.И. Греч (Греч, 1834) в своих грамматиках среди одушевленных имен существительных также выделяют общий род. Он стоит на одной ступени с мужским, женским и средним родами, однако отличает его от них то, что он в бóльшей степени связан с синтаксисом текста, и определить его можно только с опорой на него [3, с. 8–9].

До настоящего времени единого мнения по вопросу существительных общего рода среди исследователей нет. Некоторые ученые при описании существительных общего рода указывают, что они являются отдельными словами-омонимами (И.Г. Милославский, Н.Н. Дурново, А.А. Зализняк). Другие же исследователи убеждают в том, что существительные «общего» рода необходимо относить к отдельной группе [4, с. 50]. Некоторые ученые относят существительные «общего» рода к жаргонизмам, так как они обладают довольно высокой степенью экспрессивности. Довольно часто существительные общего рода встречаются и художественной литературе, в которой они также выполняют оценочную функцию.

Носители русского языка в настоящее время весьма активно используют в своей речи существительные общего рода. Их широко употребляют в разговорной речи, потому что при помощи таких слов лучше всего можно выразить оценку к человеку, его действиям или просто охарактеризовать его. В публицистике существительные общего рода тоже используются довольно часто, что указывает на «возрастание» эмоциональности такого стиля.

Анализ толкового словаря русского языка С.И. Ожегова позволил определить значение существительного общего рода. К ним относятся те существительные, которые оканчиваются на -а (-я) со значением лица, которые употребляются в разговорной речи. Их можно отнести или к мужскому роду, или к женскому в зависимости от общего контекста. В национальном корпусе русского языка обнаруживаем следующие примеры:

1. ***Судья Говоров***, разумеется, ***готов*** слушать, и адвокат приступает к раскопкам в своём портфеле [https://web.ruscorpora.ru].

2. 19 августа ***судья Людмила Хрыченко*** своим решением ***признала*** факт отцовства Пильганова Виктора Васильевича в отношении Алексея и Дмитрия Пильгановых [https://web.ruscorpora.ru].

Очевидно, что грамматический род меняется в зависимости от пола лица, которое они называют. Однако определить с точностью пол и отнести существительное к мужскому или женскому роду, когда оно используется без местоимений или без родовых прилагательных, затруднительно. В приведенных примерах видно, что синтаксически существительные общего рода выражаются в формах зависимых слов.

Но не все существительные оканчивающиеся на -а (-я) относятся к существительным общего рода. Номинации лиц по возрасту, положению в семье и социуме типа «тетя», «дядя», «юноша», «девушка» не относятся к рассматриваемой группе слов. Также нельзя причислять к существительным общего рода те оценочные слова, которые не имеют окончания -а: «лентяй» или «негодяй». Последние принадлежат только к мужскому роду и не меняют пола в зависимости от контекста. Так, в НКРЯ из 514 примеров со словом «лентяй» и 2 758 примеров со словом «негодяй» нет ни одного случая, когда указанные единицы называют лиц женского пола. Для называния женщин используются формы «лентяйка» и «негодяйка» соответственно.

1. Хорошенькая Идочка, конечно, не дура, но, однако, ***лентяйка***, что с ней еще заниматься и заниматься, до самого отъезда [https://web.ruscorpora.ru].

2. Верно заметил: только последняя ***негодяйка*** из бухгалтерии в конце квартала увольняется [https://web.ruscorpora.ru].

В словарях русского языка содержатся такие заимствованные лексические единицы, как «визави», «протеже», которые примыкают к группе существительных общего рода, и которые оцениваются как имеющие двойственную родовую принадлежность [5, с. 7]. Они по морфологическому признаку относятся к существительным общего рода, но обладают при этом собирательным значением.

В НКРЯ со словом «протеже» обнаруживается 385 примеров, 39 из которых называют женщин:

1. Если Дзюба накосячит, то Кузьмич спросит с него, старшего опера Антона Сташиса, дескать, ***твой протеже*** – ты и отвечай [https://web.ruscorpora.ru].

2. История тех отношений была бурная и путаная; по слухам, на каком-то вираже Новиков даже геройски отыграл Наташу в карты у каких-то злодеев; в конце концов, ***проблемная протеже*** Новикову ***надоела*** – и была ***отправлена*** штурмовать карьеру в одиночестве [https://web.ruscorpora.ru].

Анализ специальной литературы позволил выделить особенности существительных общего рода. Такие особенности выражаются следующими критериями:

– семантическим признаком существительных является наличие в структуре слова семы «лицо»;

1. – А как же! Моя ж это ***кузина*** Юленька! На два года я ее старше [https://web.ruscorpora.ru].

2. Здесь живет одна блондинка? – Это станция Перловка! – Ах, простите, как неловко! – Отчего же вам неловко? – Здесь живет ее золовка, ***Свекор, Деверь, Сват и Кум***, Лысый ***дедушка*** Наум…[https://web.ruscorpora.ru].

– Среди существительных общего рода много тех, которые указывают на оценку качеств человека («бузила»).

1. Даже Япончик, неугомонный ***бузила*** Япончик, ***притаился*** в уголке платформы и тоже, хоть и фальшиво, но старательно подтягивает [https://web.ruscorpora.ru].

Многие из таких существительных носят оценочный характер. Исключением являются существительные, которые имеют нейтральную оценку («левша», «запевала» и т. д.).

1. Болтается противогаз. Разрешено курить. Полковник едет в кузове машины, с ним рядом замполит и фельдшер. И тут впереди оказывается ***запевала*** [https://web.ruscorpora.ru].

2. Неожиданно пять очков подряд ***набрала*** пухленькая ***левша*** Сюзи Баткович….[https://web.ruscorpora.ru].

– Морфологическим признаком (у существительных выделяется окончание -а (-я): «пройдоха», «сирота», «ябеда» и т. д.

1. – Он самый как есть выжига, ***пройдоха***, и рожа у него, как у обезьяны! [https://web.ruscorpora.ru].

2. Если невеста – ***сирота***, то исполнялись особые песни [https://web.ruscorpora.ru].

3. Ну и что с того, что Красноперкина – председатель совета отряда? Она ***ябеда*** и склочница [https://web.ruscorpora.ru].

– Бóльшая часть слов такой группы относится к разговорному стилю. Поэтому в деловых и научных текстах не используется. Среди исключений можно выделить слова «коллега», «судья» [6, с. 37].

1. По восьмому разряду моя ***коллега*** с надбавкой молодого специалиста (это 50% оклада) и премией получает около 6 тысяч [https://web.ruscorpora.ru].

В языке очень много заимствованных слов (не именований лиц), которые не имеют каких-либо специальных показателей рода. Многие из таких неодушевленных существительных относятся именно к группе существительных общего рода, например, «пальто», «такси», «пари» или «жюри» [1, с. 81].

Кроме того, в современном русском языке распространенными являются и такие существительные общего рода, которые не обладают вышеназванными признаками. Так, лингвист И.В. Баданина указывает, что к такой группе могут относиться существительные типа «бездарь», «нелюдь» [7, с. 595].

1. Фу! Побежала, ***побежала***, дурища, ***бездарь!*** [https://web.ruscorpora.ru]

2. Он ***подошел, взял*** нож и ***стал*** резать холст с резким звуком раздирания. – Я ***бездарь***, – сказал он [https://web.ruscorpora.ru].

Существительные, которые обозначают профессии, такие как «доктор», «профессор», «ученый», относились всегда исключительно к мужскому роду. Но по мере кардинальных перемен к структуре общества и возрастающей роли женщин в процессе освоения мужских профессий такие слова начали относить и к лицам женского пола. Вопрос о том, относить ли такие слова, как «врач», «профессор», «учитель», к общему роду в настоящее время остается дискуссионным. Ранее такие лексические единицы не расценивались как существительные общего рода из-за элиминации роли женщин в социуме. В табл. 1 представлены результаты корпусного анализа (процентное соотношение лиц мужского и женского пола с лексическими единицами «доктор», «профессор», «ученый»).

Таблица 1

лексическая единица (лемма)	лицо мужского пола	лицо женского пола
доктор (32 077 примеров)	98% (32 053 примера)	2% (24 примера)
профессор (22 050 примеров)	99% (22 039 примеров)	1% (11 примеров)
ученый (11 960 примеров)	99% (11 921 пример)	1% (39 примеров)

Часто название профессий разделяют на два параллельных названия – «профессор» и «профессорша». Но такие параллели используются исключительно в разговорной речи, а официальных документах в отношении женщин применяют мужской род, называя должность или профессию. Однако не все именования лиц по трудовой деятельности в разговорной речи могут обозначать женский пол. Есть и такие, которые называют исключительно мужской пол – «гинеколог», «филолог» или «судья». Тенденция же современного русского языка относить к общему роду подобные слова объясняется возрастающим статусом женщины в обществе.

На наш взгляд, имена существительные, которые обозначают профессию, необходимо относить к лицам и мужского, и женского пола, и, как результат, современный русский язык должен быть отражением развивающегося общества, то есть должен соответствовать всем трансформациям, которые в нем происходят.

Составители учебника «Современного русского языка» В.А. Белошапкова и Е.А. Брызгунова именно по причине изменений в современном обществе настаивают на том, что к группе существительных общего рода нужно относить именно такие профессии, как «директор», «хирург», «врач», «ветеринар» и т. д.». Именования всех этих профессий уже не могут относиться только к мужскому полу, поэтому они должны быть признаны «существительными общего рода» [8, с. 51]. Многие же существительные общего рода могут сочетаться с прилагательными женского и мужского рода: «ужасный неряха» или «ужасная неряха» [1, с. 80].

1. Наверное, там, в соседней комнате, живет ***ужасный неряха*** [https://web.ruscorpora.ru].

2. Пробовали разные методы, пока ничего не помогает. ***Неряха ужасная***. Может в грязных джинсах или футболке гулять пойти, я ей говорю, что грязно же, переоденься, а она-ой, а я и не заметила [https://web.ruscorpora.ru].

Наибольшую группу слов, которые относятся к существительным общего рода составляют те, которые имеют окончание -а в единственном числе и именительном падеже. И многие из существительных среднего рода имеют отрицательную оценку человека [6, с. 38].

Оценку качеств и поступков человека в русском языке выражают разными средствами. Но самыми главными для существительных «общего» рода являются семантические показатели. Опираясь на них можно выделить существительные «общего» рода с отрицательной, положительной и нейтральной оценкой.

Анализ словаря С. И. Ожегова позволил найти 207 существительных «общего» рода. И большинство из них имеют неодобрительный, пренебрежительный и презрительный характер, многие являются разговорными и просторечными [9, с. 89].

Например: «балаболка», «болтушка», «пустомеля» и «тараторка». Такие существительные имеют отрицательную оценку речевой деятельности человека и используются для осуждения слишком быстрого произнесения слов или пустыми разговорами. Ряд «общего» рода выражают отрицательное отношение к плохим привычкам: «выпивала», «пьяница», «наркоша» и т. д., а также отражают неодобрительное отношение общества к людям, которые имеют такие вредные привычки. Выделяют также существительные, которые характеризуют человека медлительного и нерешительного: «мямля», «рохля», «тютя» и т. д. При помощи таких слов общество выражает неодобрительное отношение к неуверенному в себе человеку.

В вышеперечисленных подгруппах объединяются существительные «общего» рода, оценивающие привычки людей, манеры и поведение. Существительные «общего» рода могут использоваться при оценивании людей по возрасту или росту. Например: «дылда», «малолетка» или «малявка». Также они могут использоваться и при эмоциональной оценке внешнего вида. Таких существительных намного меньше, чем тех, которые описывают внутренние качества человека. Оттенок осуждения во внешности человека выражается негативным отношением к отклонению от нормы.

Существительные «общего» рода могут употребляться и при выражении сочувствия к кому-либо или при выражении сострадания. Такие существительные выражают отрицательные по своей сути явления, которые влияют на человека. Например: «бедняга», «горюша» и т. д. [6, с. 41].

Анализ словарей доказывает, что большая часть существительных выражает именно семантику осуждения. Такие существительные в русском языке используют для того, чтобы выразить осуждение тех пороков, которые нарушают нормы, принятые в обществе. Кроме того, эти существительные применяются для придания речи эмоциональности. В словарях подобные существительные имеют стилистическую помету разг., прост., презр. Некоторые существительные общего рода имеют характерные экспрессивные суффиксы. В русском языке такими суффиксами являются: -ак-, -л-, –ин(а)-, -яг(а)-, -ыг(а)-, -ук(а)-, -уш(а)- и т. д. Например: «задавака», «воображала», «скромняга», «чистюля» и т. д. Особый класс составляют существительные на -ло, которые иногда относятся исследователями к общему роду. Например: «дурило» и т. д. [6, с. 42].

1. А вот облакам это как раз не очень нравилось. «Ты погляди, ***задавака какой***!» – говорили они [https://web.ruscorpora.ru].

2. ***Задавака и заводила Косицына говорила***, что самое лучшее это общее похмелье, когда ты так лёгок и едешь в дальний район в магазин грампластинок [https://web.ruscorpora.ru].

Существительные общего рода могут выражать и положительную оценку существительных, например, «милашка». Такое слово используется при оценивании внешности человека, когда он производит приятное впечатление. Такую же семантику имеют существительные «миляга» и «душечка».

1. В каком-то метре от Жоры распахнул жуткую пасть дракон бабаев. «Не правда ли, ***он просто милашка***? Не какой-нибудь Пуппер или Ягун [https://web.ruscorpora.ru].

2. Кто ***она***? – Старуха – пенсионерка, ***милашка*** – застенчивая наркоманка. – Подходит [https://web.ruscorpora.ru].

Положительная оценка при помощи существительных общего рода может использоваться и при описании других качеств человека. Это могут быть умственные и физические качества, например, «работяга» или «трудяга» [10, с. 242]. К такой же группе слов относятся и «ровня», и «земеля». Они используются для обозначения людей из одного социального круга или при одном месте рождения. Семантика таких существительных положительная [1, с. 81].

1. Хотя что я обижаю его – я же не знаю, может, ***он трудяга*** из трудяг? [https://web.ruscorpora.ru].

2. Всегда усердная, усидчивая (пухлое надгубье выпячено), ***самозабвенная трудяга*** [https://web.ruscorpora.ru].

В то же время сочетаемость существительных общего рода не является жестким правилом. Например, «Вася был ужасной плаксой». И хотя Вася принадлежит к мужскому полу, но согласование существительного «плакса» происходит именно с существительным женского рода. И строгого правила такому сочетанию нет, есть только рекомендации [4, с. 51].

Кроме указанных выше особенностей существительных общего рода, необходимо заметить, что для них характерны синкретичные синонимы. Причиной

тому является не только семантические различия, но и стилистические. А вот антонимия среди существительных общего рода практически не развита. Такими существительными являются следующие: «ровня» и «неровня», «чистюля» и «грязнуля» и т. д. Все эти существительные общего рода делают современный русский язык более богатым на эмоции [7, с. 595].

Довольно часто при определении существительных общего рода происходят ошибки. Например, в случае слова «особа». Данное существительное имеет фиксированный женский род и не согласуется с прилагательными и глаголами мужского рода [8, с. 57]. В НКРЯ из 1379 текстов не обнаружено примеров согласования по мужскому роду.

1. Смотрю, выходит Маша – прямо красавица, модная ***особа*** [https://web.ruscorpora.ru].

Главными особенностями всех упомянутых групп существительных «общего» рода являются следующие:

1) во-первых, существительные называют или мужской род, или женский в зависимости от контекста;

2) во-вторых, они сочетаются с другими частями речи в предложении и в словосочетании;

3) в-третьих, без других частей речи определить, к какому полу относятся существительные, невозможно.

Теоретический анализ литературы показал, что проблема существительных общего рода рассматривалась исследователями достаточно широко. В то же время целый ряд конкретных вопросов, связанных с ролью таких лексических единиц в современном русском языке, остается слабо разработанным. Следует заметить, что, прежде всего, существительные общего рода в русском языке используются для обогащения его эмоциями. Активное использование слов общего рода наблюдается в разговорной речи, что обуславливает экспрессивность и оценочную функцию речи, в том числе в публицистическом дискурсе и в художественной литературе.

Несмотря на серьезные изменения в обществе и в русском языке, лингвисты до сих пор спорят о существовании существительных общего рода и о том, какие именно существительные нужно к ним относить. Среди критериев отнесения слов к «общему» роду выделяются семантические (наличие семы «лицо» в значении) и морфологические признаки (флексии -а(-я)).

Главной особенностью таких существительных является то, что их пол обусловлен другими частями речи и контекстом. Без других частей речи определить пол существительного общего рода практически невозможно, что объясняет их отнесение к отдельной группе слов. Особенности, которыми обладают такие слова, выражаются в семантике, грамматических или словообразовательных признаках. Имена существительные общего рода могут соотноситься как с лицом мужского, так и женского пола.

Грамматический род существительных общего рода определяется, в частности, в контексте по соотносимым с ним словам: согласование имени прилагательного или глагола, а также при наличии местоимения. Группа слов общего рода постоянно пополняется в современном русском языке за счет перехода существительных мужского рода (в частности номинаций лиц) в категорию слов, способных называть лиц мужского и женского пола. Такая тенденция будет продолжаться в языке в связи с возросшей ролью женщин в социуме и «обретением права» занимать должности, ранее закрепленные исключительно за мужчинами.

Дальнейшая перспектива исследования видится в более детальном исследовании подгрупп существительных данной группы (номинаций лиц по трудовой деятельности, существительных, указывающих на умственные и физические качества человека, определяющих отношение к жизни и к окружающим людям, описывающим внешность человека, его привычки, манеру и поведение); в выявлении бóльшего количества признаков для отнесения лексических единиц к существительным общего рода, а также в анализе процентного соотношения лексических единиц в НКРЯ, называющих мужчин и женщин, с целью проследить динамику использования номинаций лиц в качестве родового понятия.

Библиографический список

1. Яо Х., Редькина О.В. Категория рода и существительные общего рода в грамматической системе современного русского языка. *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания*. 2016; № 2-3 (8): 79–82.
2. Галиуллина В.И. Формирование особого подкласса существительных общего рода. 2021; № 47-1 (192): 12–16.
3. Горбацкая О.Ю. *Отражение гендерно-родовых отношений в системе языка и метаязыковом сознании носителей*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Кемерово, 2013.
4. Пэн И. Существительные общего рода. *Современные гуманитарные исследования*. 2011; № 5 (42): 50–51.
5. Павлова Т.С. *Существительные общего рода в русском языке: семантика, грамматика, употребление*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2011.
6. Климас И.С. Существительные общего рода в современном русском языке. *Экология языка:* сборник статей X Международной научной конференции. Пенза: Пензенский государственный университет, 2017: 37–42.
7. Ширяева С.Н. Категория рода имени существительного. *Молодой ученый*. 2017; № 7: 594–597.
8. Халидов А.И. Существительные общего рода в русском языке. *Известия Чеченского государственного университета*. 2017; № 1 (5): 51–57.
9. Гатилова Т.В. Имена существительные общего рода. *Начальная школа*. 2007; № 2: 88–89.
10. Москвина И.В. Существительные общего рода в современном русском языке. *Дни науки студентов Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*: сборник материалов научно-практических конференций. Владимир: Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2022: 242–245.

References

1. Yao H., Red'kina O.V. Kategoriya roda i suschestvitel'nye obschego roda v grammaticheskoj sisteme sovremennogo russkogo yazyka. *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya*. 2016; № 2-3 (8): 79-82.
2. Galiullina V.I. Formirovanie osobogo podklassa suschestvitel'nyh obschego roda. 2021; № 47-1 (192): 12-16.
3. Gorbackaya O.Yu. *Otrazhenie genderno-rodovyh otnoshenij v sisteme yazyka i metayazykovom soznanii nositelej*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kemerovo, 2013.
4. P`en I. Suschestvitel'nye obschego roda. *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*. 2011; № 5 (42): 50-51.
5. Pavlova T.S. *Suschestvitel'nye obschego roda v russkom yazyke: semantika, grammatika, upotreblenie*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
6. Klimas I.S. Suschestvitel'nye obschego roda v sovremennom russkom yazyke. *`Ekologiya yazyka:* sbornik statej H Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj universitet, 2017: 37-42.
7. Shiryaeva S.N. Kategoriya roda imeni suschestvitel'nogo. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 7: 594-597.
8. Halidov A.I. Suschestvitel'nye obschego roda v russkom yazyke. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 1 (5): 51-57.
9. Gatilova T.V. Imena suschestvitel'nye obschego roda. *Nachal'naya shkola*. 2007; № 2: 88-89.
10. Moskvina I.V. Suschestvitel'nye obschego roda v sovremennom russkom yazyke. *Dni nauki studentov Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh*: sbornik materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Vladimir: Vladimirskij gosudarstvennyj universitet im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh, 2022: 242-245.

Статья поступила в редакцию 12.04.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-390-392

***Pei Jiang**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: pj725913.zyh@yandex.ru

FROM THE HISTORY OF TRANSLATIONS OF FABLES BY I.A. KRYLOV IN CHINA: THE FIRST TRANSLATION IN VERSE (1924). The article deals with the translation of Krylov's fable "The Oak and the Cane", made by Li Bingzhi and published in 1924. In China, this was the first poetic translation of Krylov's fable and the first made directly from the Russian language. The article discusses the features of this translation and its place in the history of popularization of the work of the great Russian fabulist in China. The fable "The Oak and the Cane" itself was a translation of the fable by J. La Fontaine, but Li Bingzhi considered it an original work. His translation is the only poetic translation of Krylov's fable that appeared before the formation of the PRC (1949). The translation is in Chinese free verse (without constant rhyme); the number of words in the lines varies from 7 to 15, which contradicted the Chinese literary tradition, but it corresponded to the diverse iambic of Krylov's fables. The translation language is colloquial Chinese (Baihua); the article shows that the translator strove for comprehensibility for ordinary readers and

for the sake of this in some cases deviated from the original, although in general his translation is quite accurate Li Bingzhi's translation is the only poetic translation of Krylov's fable that appeared before the formation of the PRC (1949). In a sense, he was ahead of his time and paved the way for the later Chinese translators of Krylov, such as Gu Yu, He Shiying and others.

Key words: **Krylov's fables, Russian literature in China, Russian-Chinese literary relations, Li Bingzhi, poetic translation**

***Пэй Цзян**, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: pj725913.zyh@yandex.ru*

ИЗ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДОВ БАСЕН И.А. КРЫЛОВА В КИТАЕ: ПЕРВЫЙ СТИХОТВОРНЫЙ ПЕРЕВОД (1924 Г.)

В статье рассматривается перевод басни Крылова «Дуб и Трость», сделанный Ли Бинчжи и опубликованный в 1924 г. В Китае это был первый стихотворный перевод басни Крылова и первый, сделанный непосредственно с русского языка. В статье обсуждаются особенности этого перевода и его место в истории популяризации творчества великого русского баснописца в Китае. Сама басня «Дуб и Трость» была переводом басни Ж. Лафонтена, но Ли Бинчжи считал ее оригинальным произведением. Его перевод – единственный стихотворный перевод басни Крылова, появившийся до образования КНР (1949). Перевод выполнен китайским свободным стихом (без постоянной рифмы); количество слов в строках варьируется от 7 до 15, что противоречило китайской литературной традиции, но зато соответствовало разностопному ямбу басен Крылова. Язык перевода – разговорный китайский язык (байхуа); в статье показано, что переводчик стремился к удобопонятности для простых читателей и ради этого в некоторых случаях отступал от оригинала, хотя в целом его перевод довольно точный. В каком-то смысле Ли Бинчжи опередил свое время и открыл путь для позднейших китайских переводчиков Крылова, таких как Гу Юй, Хэ Шиин и др.

Ключевые слова: **басни Крылова, русская литература в Китае, русско-китайские литературные связи, Ли Бинчжи, стихотворный перевод**

Актуальность исследования обусловлена возросшим в наше время интересом к рецепции русской литературы в Китае. Цель статьи – изучение первого в Китае стихотворного перевода басни Крылова, опубликованного в 1924 г. Основные задачи: характеристика литературной деятельности Ли Бинчжи, которому принадлежит данный перевод; определение его особенностей и места в истории переводов басен Крылова в Китае. Методы исследования: анализ и сопоставление перевода с оригиналом; описание и обобщение. Научная новизна определяется тем, что статья впервые обращает внимание на данный перевод Ли Бинчжи, который оказался не только первым стихотворным переводом басни Крылова в Китае, но и первым, сделанным с непосредственно с русского языка. Теоретическая значимость состоит в том, что исследование вносит вклад в изучение проблем международной рецепции русской литературы и басенного творчества Крылова в международном контексте. Практическая значимость подтверждается тем, что предложенные автором результаты могут быть использованы в дальнейшем изучении рецепции русской литературы в Китае и русско-китайских литературных связей.

В настоящее время почти каждый китайский ребенок так или иначе знаком с баснями Крылова, поскольку имеет возможность читать их на китайском языке. Количество только отдельных изданий его басен в Китае – более 300, а кроме того, они часто встречаются в китайских школьных учебниках и хрестоматиях по литературе. Однако такая ситуация стала складываться лишь после основания КНР (1949 г.): популяризация творчества Крылова в Китае началась в 1950-х гг., когда появились первые собрания его басен в прозаических переводах Мэн Хая (1951, 1953) и У Яня (1954); в позднейшее время вышло множество других переводов, как прозаических, так и стихотворных (см.: [1; 2]).

В первой половине XX века переводы из Крылова в Китае – единичные явления, но они заслуживают особого внимания, поскольку являются фактами первого знакомства китайцев с творчеством великого русского баснописца. Первые переводы были сделаны с английского языка: американский проповедник Линь Лэчжи (Young John Allen, 1836–1907) и его китайский помощник Жэнь Тинсюй перевели басни «Собачья дружба», «Щука» и «Лисица и Сурок» и опубликовали их в 1899 и 1900 гг. в издаваемой ими шанхайской газете «Международное обозрение» (“万国公报”). Следующий перевод из Крылова в китайской печати появился почти через четверть века – в 1924 г., но это был уже перевод с русского языка, т. е. с языка оригинала, а кроме того – что не менее важно – сделанный не в прозе, а в стихах. Это была басня «Дуб и Трость». Перевод принадлежал замечательному китайскому переводчику и популяризатору русской литературы Ли Бинчжи (李秉之). Его опыт в истории переводов басен Крылова в Китае занял особое место: для своего времени он был уникальным и, безусловно, заслуживает отдельного рассмотрения.

Ли Бинчжи был профессиональным переводчиком с русского языка, участником Нового культурного движения 1915–1923 гг., когда китайцы начали активно переводить и изучать иностранную литературу [3]. Басня Крылова «Дуб и Трость» в переводе Ли Бинчжи впервые была напечатана 9 декабря 1924 г. в газете «Еженедельник массовой литературы и искусства» (民众文艺周刊; англ. название “Public Literature and Art Weekly”), которую редактировал Лу Синь, один из основоположников новой китайский литературы и популяризатор русской литературы в Китае, а затем переиздана в подготовленном самим Ли Бинчжи двухтомном издании «Русская классика» (俄罗斯名著), вышедшем из печати в 1925 г. Все переводы в этом издании принадлежали Ли Бинчжи. Басня «Дуб и Трость» была напечатана в самом начале первого тома [4], где вслед за ней были помещены произведения М.Ю. Лермонтова («Ашик-Кериб»), И.С. Тургенева («Бирюк»), Л.Н. Толстого, («Кавказский пленник», «Бог правду видит, да не скоро скажет»), А.П. Чехова («Суратская кофейная», «Дорогие уроки», «Сапоги», «Винт», «Салон де варьете»), К.Д. Ушинского («Птицы») и В.Г. Короленко («Слепой музыкант»). Во втором томе этого издания находились только произведения Н.В. Гоголя («Вий», «Нос», «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» и комедии «Женитьба» и «Игроки»). Стоит отметить, что этот подготовленный Ли Бинчжи двухтомник был выпущен издательством «Шанхайская библиотека Ядун», в котором печаталась еженедельная газета ЦК Коммунистической партии Китая «Сяндао» (в помещениях этого издательства тогда находился и офис ЦК).

Басня «Дуб и Трость» – единственное в сборнике «Русская классика» произведение, оригинал которого написан в стихах. Перевод Ли Бинчжи также выполнен в стихах, что само по себе можно оценить как литературное новаторство (в китайской литературной традиции были известны лишь басни в прозе – короткие занимательные рассказы). Выбор именно этой басни Крылова, очевидно, был как-то связан с политическими взглядами переводчика. В том же 1925 г. в № 87 «Пекинской газеты» он выступил со статьей «Судьба современной советской русской литературы» (苏俄现代文学之命运), где писал, что «коммунистическая партия должна содействовать развитию литературы для трудящихся» (共产党应该促进劳动文学的发展). Переведенные Ли Бинчжи произведения русских писателей, на его взгляд, должны были содействовать развитию такой же литературы в Китае. Это касается и басни «Дуб и Трость», которая, скорее всего, заинтересовала переводчика своим содержанием. Гибель могучего Дуба, не устоявшего под натиском бури, могла напоминать о недавно пережитом китайцами крушении империи Цин, а живучесть гибкой Трости – о необходимости для молодой китайской компартии вести «гибкую» политику в борьбе за права трудящихся. Интересно, что в обеих публикациях перевода (и в газете в 1924 г., и в сборнике в 1925 г.) под текстом стояла дата – 13 ноября 1921 года, т. е. Ли Бинчжи создал свой перевод за три года до публикации, как раз в тот год, когда была основана Коммунистическая партия Китая (Первый съезд партии состоялся в конце июня – начале июля 1921 г.).

Басня Крылова «Дуб и Трость», как известно, не была оригинальной по сюжету, а являлась вольным переводом басни Ж. Лафонтена, которую ранее переводили и другие русские баснописцы (А.П. Сумароков, И.И. Дмитриев и др.), но это была именно та басня, которую Крылов первой напечатал в 1806 г. в журнале «Московский зритель», впервые выступая перед публикой в качестве баснописца [5, с. 1–8]. Скорее всего, эти факты остались неизвестными Ли Бинчжи, он считал эту басню оригинальным произведением русского поэта. Тем не менее это совпадение нужно отметить: первая из басен Крылова, написанных в начале XIX веке, оказалась первой его басней, переведенной в Китае с русского языка в начале XX века.

Перед текстом перевода в сборнике 1925 г. помещен портрет русского баснописца (известный портрет работы И.Е. Эггинка, 1834) и одностраничная статья «Жизнь Крылова», где говорится о его бедном детстве и о народности и реализме его творчества [3]. Название басни в переводе Ли Бинчжи передано точно – «Сян шу юй лу вэй» (橡树与芦苇 – «Дуб и Тростник»).

Перевод выполнен китайским свободным стихом, не требующим рифмовки всех строк в стихотворении [6; 7]. Так, например, первые четыре строки басни, в оригинале связанные перекрестной рифмовкой aBaB («С Тростинкой Дуб однажды в речь вошел. / “Поистине, роптать ты в праве на природу”, / Сказал он: “воробей, и тот тебе тяжел. / Чуть легкий ветерок подернет рябью воду...”» [8, с. 8]), в переводе оставлены без рифм (谈тань – 弱жуо – 重чжун – 波бо). Последние четыре строки, напротив, в переводе связаны сплошной рифмой (как это принято в классических китайских стихах): «橡樹挺立著——蘆葦向地上曲伏。/ 風怒吼，伊加倍力量抵住，/ 霹靂一聲——連根拔出了，/ 頂天立地的橡樹» (сян шу тин ли чжэ – лу вэй сян д ишан цюй фу / фун ну хоу и цзя бэй ли лян ди чжу / пи ли и шэн лянь гэнь ба чу лэ / дин тянь ли ди дэ сян шу»; подстрочный перевод: «Дуб стоял прямо – тростник склонился к земле. / Ветер заревел, и Дуб удвоил свои

силы, чтобы выжить. / Удар молнии – и с корнем вырван / достигавший до неба Дуб»; ср. в оригинале: «Дуб держится, – к земле Тростиночка припала, / Бушует ветр, удвоил силы он, / Взревел и вырвал с корнем вон / Того, кто небесам главой своей касался / И в области теней пятою упирался» [8, с. 9]). Все четыре стиха здесь связаны одной рифмой: «фу» (падать) – «чжу» (жить) – «чу» (вырвать) – «сян шу» (дуб). Количество слов в стихах перевода Ли Бинчжи варьируется – от 7 до 15 слов. Это противоречит китайской литературной традиции (в традиционной китайской поэзии количество иероглифов в каждом стихе одинаковое), но зато в какой-то степени соответствует стихотворной форме оригинала – разностопному ямбу басен Крылова.

Язык перевода Ли Бинчжи – современный разговорный китайский язык (байхуа); переводчик стремился к удобопонятности для простых читателей, не вполне понимающих язык традиционной китайской литературы (вэньянь). В целом его перевод довольно точный. Отдельные амплификации переводчика имеют целью ту же удобопонятность. Так, например, переводя фразу из речи Дуба к Трости – «воробей, и тот тебе тяжел» – Ли Бинчжи добавил наречие «чжиши» (只是 – только) и китайское счетное слово для птиц «игэ» (一个), и фраза зазвучала вполне понятно для китайских читателей: «祇是一個麻雀，你却覺得沉重» (подстрочный перевод: «только один воробей – это для тебя тяжело»). В других случаях смысл оригинала в переводе слегка видоизменен. Так, первую фразу из той же речи Дуба к Трости – «Поистине, роптать ты в праве на природу» – Ли Бинчжи перевел так: «實在是，你的本質微弱» (подстрочный перевод: «Действительно, ты на самом деле (по сути) слабый»), т. е. из перевода исчез мотив «ропота», жалобы, недовольства своей судьбой, которое, по мнению Дуба, должна испытывать Трость. Еще пример: стих «Брега бурливого Эолова владенья» переведен так: «Колышущиеся от ветра и дождя поля» (生植在風雨蕩漾的田地裏). Переводчик снял крыловскую отсылку к античной мифологии, в общем известной русским читателям его времени, но совсем неизвестной китайцам. Очевидно, что и в данном случае переводчик стремился убрать затруднения для своих читателей.

В 1930–1940-х гг. русская литература продолжала переводиться и распространяться в Китае полным ходом, но в эти военные годы китайских переводчиков и читателей в первую очередь интересовали русские романы, повести и другие произведения крупных жанровых форм, а не басни.

Перевод Ли Бинчжи, сделанный с языка оригинала и в стихотворной форме, в каком-то смысле опередил свое время: новые переводы басен Крылова в Китае появятся, как уже было сказано, только в 1950-х гг., а первые сборники стихотворных переводов – только в 1980-х гг. Гу Юй и Хэ Шиин, чьи переводы были изданы в 1983 г., а затем и другие переводчики, перелагавшие басни Крылова стихами (Синь Вэйай, Хань Гуйлян, Хэ Маочжэн, Чжу Сяньшэн и др.) [1], внесли куда более весомый вклад в дело популяризации басен Крылова в Китае, но впервые это путь для китайских переводчиков открыли именно Ли Бинчжи и его перевод басни «Дуб и Трость».

Библиографический список

1. Пэй Ц. О переводах и переводчиках басен И.А. Крылова в Китае. *Известия Российской академии наук*. Серия литературы и языка. 2022; Т. 81, № 1: 90–95.
2. Пэй Ц. Об изучении басен И.А. Крылова в Китае. *Известия Российской академии наук.* Серия литературы и языка. 2023; Т. 82. № 2: 103-108.
3. Лю В. Перевод и изучение русской литературы в Китае. *Новое литературное обозрение*. 2004; № 5: 126–130.
4. Крылов И.А. Дуб и Трость. *Русская классика*: в 2 т. [橡树与芦苇. 俄罗斯名著 第一集]. Перевод и редакция Ли Бинчжи. Шанхай: Шанхайская библиотека “Ядун”, 1925; Т. 1: 4–6.
5. Кеневич В.Ф. *Библиографические и исторические примечания к басням Крылова*. Санкт-Петербург: Типография И.И. Глазунова, 1878.
6. Азарова Н.М., Дрейзис Ю.А. *Система классического китайского стиха: стихосложение, правила построения текста, жанры, язык. Ду Фу*. Проект Наталии Азаровой. Москва: Объединенное гуманитарное издательство, 2021: 269–294.
7. Чжэн Т. Как мы в Китае переводим стихи: стихотворный аспект. *Вестник СПбГУ*. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2016; Выпуск 4: 142–161.
8. Крылов И.А. Полное собрание сочинений: в 3 т. *Басни. Стихотворения. Письма.* Москва: Государственное издательство художественной литературы. 1946; Т. 3.

References

1. P`ej C. O perevodah i perevodchikah basen I.A. Krylova v Kitae. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk*. Seriya literatury i yazyka. 2022; T. 81, № 1: 90-95.
2. P`ej C. Ob izuchenii basen I.A. Krylova v Kitae. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk.* Seriya literatury i yazyka. 2023; T. 82. № 2: 103-108.
3. Lyu V. Perevod i izuchenie russkoj literatury v Kitae. *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2004; № 5: 126-130.
4. Krylov I.A. Dub i Trost'. *Russkaya klassika*: v 2 t. [橡树与芦苇. 俄罗斯名著 第一集]. Perevod i redakciya Li Binchzhi. Shanhaj: Shanhajskaya biblioteka “Yadun”, 1925; T. 1: 4-6.
5. Kenevich V.F. *Bibliograficheskie i istoricheskie primechaniya k basnyam Krylova*. Sankt-Peterburg: Tipografiya I.I. Glazunova, 1878.
6. Azarova N.M., Drejzis Yu.A. *Sistema klassicheskogo kitajskogo stiha: stihoslozhenie, pravila postroeniya teksta, zhanry, yazyk. Du Fu*. Proekt Natalii Azarovoj. Moskva: Ob`edinennoe gumanitarnoe izdatel'stvo, 2021: 269-294.
7. Chzh`en T. Kak my v Kitae perevodim stihi: stihotvornyj aspekt. *Vestnik SPbGU*. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2016; Vypusk 4: 142-161.
8. Krylov I.A. Polnoe sobranie sochinenij: v 3 t. *Basni. Stihotvoreniya. Pis'ma.* Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury. 1946; T. 3.

Статья поступила в редакцию 13.04.23

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-392-394

***Sereda M.S.,** postgraduate (42.06.02 – Mass media and information and library science), profile “Journalism”, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia)*

THE GENRE OF THE ESSAY IN THE LOCAL HISTORY JOURNALISM OF B.P. KNYAZHINSKY (ON THE EXAMPLE OF “NEW LIFE”, USMAN TOWN). The article discusses features of the local history essay in publications of B.P. Knyazhinsky. The considered essays are published in 1957 – 1968 in the “New life”, a district newspaper of the Usmansky district of the Lipetsk region. The author attempts to analyze the local history essay as a genre in order to actualize the ideas of the local history essay as a whole. Although in general the genre of the essay is sufficiently studied at the moment, the peculiarity of this artistic, journalistic and documentary genre is that the essay is simultaneously based on facts (facts of reality, documents, interviews, own observations), it is inherent in the strong influence of the author. In the essays of Knyazhinsky, the “hero” becomes a city, county, province. The author considers these local history essays from the point of view of their journalistic component: relevance for the time of their publication and for the present. This study is designed to fill in the gaps that exist in the study of regional journalism.

Key words: **essay, local history, journalism, press, tendentiousness**

***М.С. Середа,** аспирант, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов*

ЖАНР ОЧЕРКА В КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ Б.П. КНЯЖИНСКОГО (НА ПРИМЕРЕ «НОВОЙ ЖИЗНИ» Г. УСМАНЬ)

В статье рассматриваются особенности краеведческого очерка в публикациях Б.П. Княжинского. Рассмотренные очерки были опубликованы в 1957–1968 годах в районной газете Усманского района Липецкой области «Новая жизнь». Автором предпринята попытка анализа краеведческого очерка как жанра с целью актуализации представлений о краеведческом очерке в целом. Хотя в общем жанр очерка является достаточно изученным на настоящий момент, особенность данного художественно-публицистического и документального жанра в том, что очерк опирается на факты (факты действительности, документы, интервью, собственные наблюдения), при этом факты могут приводиться в истолковании автора. В очерках Княжинского «героем» становится город, уезд, губерния. Автор предпринял попытку рассмотреть данные краеведческие очерки с точки зрения их публицистической составляющей: актуальности для времени их публикации и для настоящего времени. Данное исследование призвано восполнить пробелы, существующие в изучении региональной журналистики и краеведческой журналистики.

Ключевые слова: **очерк, краеведение, публицистика, пресса, тенденциозность**

Существует уникальный пласт массовой информации, работа над которой присуща практически исключительно локальным средствам массовой информации. Это краеведческая информация, которая не устаревает, независимо от того, какой период времени она охватывает, в какой период времени она была опубликована, вышла в эфир. Краеведческие, исторические публикации, вышедшие ранее и появляющиеся сейчас, значимы тем, что «исторический дискурс является важным ресурсом идеологии любого государства, формирующим национальную идентичность и патриотическую память» [1].

Поэтому важным и значимым нам видится изучение краеведческих публицистических материалов признанных краеведов, публицистов, к которым относится и Борис Петрович Княжинский. На примере его очерков об истории города Усмани и Усманского уезда, опубликованных в 1960-х годах в газете «Новая жизнь» (до 1964 г. газета носила название «Путь Ленина») Усманского района Липецкой области, мы можем проследить особенности жанра очерка для краеведческой публицистики, в чем и заключается актуальность данной статьи.

Цель данного исследования – определить черты, присущие краеведческому очерку, на примере публикаций Б.П. Княжинского. Для достижения данной цели мы выделили следующие исследовательские задачи:

– проанализировать отдельные определения очерка, рассматривающие его как документальное, публицистическое, журналистское произведение;

– определить проблематику краеведческих очерков Б.П. Княжинского;

– определить типы героев, персонажей очерков Б.П. Княжинского.

Представленное исследование опирается на работы Асташкина Д.Ю., Видной О.Е., Репонь А., Сайбуловой А.Ж., Максимовой О.М.

Асташкин Д.Ю. анализирует исторический дискурс в региональной прессе как средство формирования национальной идентичности и сохранения исторической памяти [1]. Похожие цели можно проследить и в очерках Б.П. Княжинского.

Видная О.Е. отмечает, что «определенную роль в подстегивании интереса к локальной истории и культуре в дореволюционной России играли печатные СМИ, о чем свидетельствует тематика провинциальных газет и журналов. Справедливо подмечено, что попытка аккумулировать знание по истории малой родины коррелирует с просветительской функцией прессы [2].

Репонь А. пишет об очерках как целостных и системных явлениях с точки зрения пространственно-временного взаимодействия и развития жанра. Используя структурно-семантический, историко-литературный, сравнительно-типологический и генетический методы, он определяет идейно-эстетические функции очерка и цикла очерков [3].

Сайбулова А.Ж. в своей статье анализирует такое понятие, как «этнографический очерк», которое, на наш взгляд, по сути своей является краеведческими [4].

Максимова О.М., рассматривая особенности жанра очерка периода оттепели (середина 1950-х – конец 1960-х гг.), обращает внимание, что «творчество молодых авторов устремляется к теме поисков национальной идентичности» [4], то есть анализирует локализованный очерк, направленный на конкретную местную аудиторию с определенной целью; в очерках транслируются ценности советского общества: «основой человеческой жизни является труд, в соответствии с советской идеологией – труд на благо общества» [5].

Согласно определению, данному словарем-справочником по культурологии, «очерк: 1) в художественной литературе – одна из разновидностей рассказа, отличается большей описательностью, затрагивает преимущественно социальные проблемы; 2) публицистический, в том числе документальный, очерк излагает и анализирует различные факты и явления общественной жизни, как правило, в сопровождении прямого истолкования их автором» [6]. Данное определение и в первом, и во втором толковании, на наш взгляд, удачно отражает суть краеведческого очерка, подготовленного для публикации в средствах массовой информации, а не в специализированных научных изданиях.

Новизна исследования состоит в том, что хотя «этот жанр всесторонне изучен, нет единого подхода к пониманию художественной специфики очерка, теоретических аспектов (проблема жанровой специфики, эволюция развития жанрового черта), исторических и литературных проблем и контекстов (изучение очерка отдельными авторами), которые ждут дополнения» [3]. Мы считаем наше исследование дополнением в изучении такого многопланового жанра, как очерк. Кроме того, научная новизна заключается в самом предмете исследования – очерках об истории провинциального города Усмань.

Возможность теоретического и практического использования исследования состоит в возможности применения результатов данной работы в качестве теоретического и практического материалов при подготовке к занятиям по направлениям журналистика, связанным с изучением практической деятельности журналиста, а также при подготовке материалов по этим дисциплинам. Исследование региональной, районной журналистики – это вклад и в журналистику, и в краеведение одновременно.

Материалом исследования стала серия краеведческих очерков Б.П. Княжинского, опубликованная в усманской районной газете «Новая жизнь» в 1957–1968 годах. В это время сам Б.П. Княжинский проживал в Узбекистане, в городе Самарканде, но не терял связи со своей малой родины, продолжал публиковать очерки в газете, редактором которой он являлся в далеком 1917 году. В 1995 году очерки вышли в виде отдельной книги.

В письмах, воспоминаниях Княжинский не раз упоминает, что пишет и писал краеведческие материалы не только для историков, краеведов, но и для всех жителей Усмани, что его краеведческие работы – это отражение прошлого, которое должно найти себя в современности. «Мне думается, что придет время, когда наше провинциальное общество, получив полное экономическое удовлетворение, обратится к вопросам изучения прошлого родного края, родного города и села и тогда скажет спасибо нам, собирателям крупинок этого прошлого» [7], – написал в письме липецкому краеведу П.Н. Черменскому Борис Петрович 17 ноября 1964 года. Очевидно то, что для современников, да и для потомков его труд является в большей степени частью исторического расследования. Но сам Княжинский надеялся сделать свои очерки элементом дискурса массовой информации в регионе. Неслучайно его «Очерки...» публиковались в городской газете «Новая жизнь», той самой, первым редактором которой (под названием «Усманская газета») и был Борис Петрович.

Очерки Б.П. Княжинского построены не на проблеме личности, а на проблеме социальной среды – города Усмани, Усманского уезда, Тамбовской, Воронежской, Рязанской губерний. Героями очерков зачастую являются не только конкретные исторические персонажи. Используя художественные тропы, Б.П. Княжинский делает персонажами социальные институты, географические объекты. Кроме того, в очерках на историческую тему можно встретить оценочные суждения, присущие именно публицистике советского периода.

Очерки Б.П. Княжинского можно отнести в равной степени не только к историческим, краеведческим произведениям, но и к журналистским, как отмечает Репонь, «журналистический или документальный очерк представляет и анализирует реальные факты и явления общественной жизни, часто дополняется статистическими данными и другими документальными источниками и обычно сопровождается прямым вкладом автора и его интерпретацией» [3]. Все это есть и в очерках Княжинского.

Очерки охватывают историю Усманского края, начиная с предпосылок появления города-крепости – очерки «Дикое поле», «Первые селения», «Борьба с татарами» рассказывают о первых упоминаниях поселений, о заселении края и существовавших для поселенцев проблемах из-за набегов татар. Наконец, 15 января 1645 года вынесено постановление: *Государь указал, и бояре приготовили в Воронежском уезде в Усманском стану на речке Усмоне и на речке Боровой для бережния от приходу воинских людей поставить сторожки и всякие крепости, которыми месты татаровя ходют в Воронежской, и в Елецкой, и в Лебедянский уезд* («Основание города Усмани»).

Отмечает Княжинский и поражения защитников Усманской крепости: *Шесть человек было убито, семь ранено, в том числе четверо смертельно. 43 ратника татары заарканили и потянули за собой. Из полона удалось отбить 6 ратников, 29 женщин и детей, часть скота. Татары, подавляя своей численностью, их было свыше 500 конников, прорвались через пролом и угнали в плен 37 человек служилых людей, 140 человек их жен и детей, братьев и племянников. Угнали 491 лошадь и много другого скота. Наиболее пострадали казаки Пятницкой и Никольской слобод* («Усманский погром 1652 года») и победы: *Боевые заслуги усманцев были отмечены похвальной правительственной грамотой. Воеводе Клишкову приказано было собрать служилых людей и объявить, что «за ту службу велено их похвалить, а которые от воинских людей и боях побиты, и ранены, и в полон взяты, и тем раненым и из полону выходцам и побитых до смети женам с детьми велено дать государево жалование из усманских кабацких и из таможенных доходов всем на лицо по указанным статьям*… («Тревожные годы»).

В очерках Б.П. Княжинского описаны не только военные действия с захватчиками, но и внутренние, социально-политические конфликты. Так, в очерке «Спор с воронежцами» он описывает территориальный конфликт между новым поселением и Воронежским уездом: часть Усманского уезда была изъята из Воронежского, служилые люди переселялись на новое поселение, но старые земельные наделы в Воронеже считали по прежнему своим, из-за чего происходили споры. Дело доходило до того, что *«из Москвы прислали в Воронеж воеводе строгий указ, запрещающий воронежцам под угрозой смертной казни, чинить бесчинства в Усманском уезде»* <…> *«леса секут и всякие угодья пустошат, усманцев бьют и грабят, и лошадей отымают и на усманской стороне построили мельницы и владеют ими насильством»*.

Споры распространялись и на церковные дела. Усманские церкви находились в ведении рязанской митрополии, как и изначально воронежские, но в 1682 году появилась Воронежская митрополия, которая стала конфликтовать с Рязанской за владение Усманью. Поскольку Усманское духовенство не хотело подчиняться Воронежскому архиерею, несогласных монахов били.

Постоянной проблемой на протяжении всего XVII века были для Усмани ее городские военные начальники – воеводы. Воевод назначали в Москве, сроком на 2 года, и немногие из них оставались дольше трех лет. Чаще всего воевода покидал пост в Усмани досрочно – из-за жалоб населения. *Воеводская служба считалась и была корыстной* («Приказные люди»), выгодной, потому и охотников до нее находилось очень много. Челобитчики на воеводское место прямо указывают на желание *«покормиться»: «пожалуй меня, холопа своего, для моей бедности и разорения, вели мне быть на своей службе в Усмани…»* («Приказные люди»). Так, М.Ф. Карандеев был назначен в Усмань *за службишко и кровь и за раны и полонное и осадное терпение отца и братьев своих, и за смерть дядьев его, и за его службы и за Крымский поход* («Приказные люди»).

Таблица 1

Тенденциозная лексика в краеведческих очерках Б.П. Княжинского

№ очерка	Название очерка	Тенденциозные выражения
11	«Мятеж в Усмани в 1650 году»	*мятеж против насильника-воеводы, так же, как и восстания в других городах, были проявлением классовой борьбы, выступлением массы трудящихся против дворян-феодалов и дворянско-приказной администрации*
25	«Дворянское земледелие»	*мелкопоместные владельцы отличались наиболее жесткой эксплуатацией своих крестьян и дворовых*
27	«В Тамбовском наместничестве»	*крепостники-землевладельцы и купцы-барышники*
30	«Война 1812 года»	*Эксплуататорские классы, классовая борьба*
38	«Усмань в середине XIX столетия»	*Мещанский люд, в поте лица добывавший копейки на свое существование, находился у толстосумов в постоянной экономической зависимости*
40	«Уезд в пореформенные годы»	*В поисках выхода из финансовых затруднений крестьянин обращался к … своему деревенскому кулаку-мироеду*
41	«Деятельность уездного земства»	*правительством был взят курс на создание церковных школ, которые по мысли их создателей должны были внушать населению покорность самодержавию*

Бывали случаи, когда об оставлении воеводы на продолжительный срок хлопотали сами жители. Но, как отмечает Княжинский, к таким челобитным стоит относиться с осторожностью, так как их источником часто оказывались сами воеводы: «*В 1676 году усманцы жалуются на С.Л. Караулова, что он составил подложную челобитную об оставлении его воеводою еще на два года*» («Приказные люди»).

В очерке «Приказные люди» Княжинский описывает «чиновников» середины XVII века – подьячих, которые, в отличие от воевод, служили по 20–30 лет и часто передавали свою должность детям. Однако подьячие, как и воеводы, часто были малограмотными. Когда против воеводы Челищева поднялись люди, и с ними подьячие, тот не мог написать в Москву, потому что не умел. В 1685 году в городе случился кризис делопроизводства: два подьячих находились в Москве, а оставшийся в городе обворовал приходскую избу и сбежал. В этом же очерке Княжинский дает свою оценку всей системе управления городом: *Приказные, как злокачественная опухоль были на теле населения, занимались поборами, вымогательством, входили с просителями во всевозможные сделки* («Приказные люди»).

Итак, мы не можем отметить еще одной особенности этой серии очерков Б.П. Княжинского, которая могла быть как отражением личных взглядов автора на проблемы, так и данью некоторой тенденциозности советской публицистики. Поскольку Княжинский писал об историческом становлении города, темами очерков становились развивающееся хозяйство, торговля, усложнение общественных отношений, медицина и здравоохранение. Нами отмечены в некоторых очерках тенденциозные выражения, нехарактерные для ранних (дореволюционных) очерков Б.П. Княжинского. Данные выражения, присущие веку XX, а не описываемой в очерках эпохе, приведены в табл. 1.

Несмотря на подобные высказывания, очерки Б.П. Княжинского остаются одним из самых полных краеведческих исследований истории города Усмани с момента его основания. В опубликованной в 1995 году книге упоминается 351 источник, среди которых есть и современные автору публикации историков, и архивные документы, и материалы прессы XIX – начала XX века, что дает основания считать очерки Княжинского достоверным, основанным на фактах произведением. Публикация данных очерков в районной газете «Новая жизнь» стала продолжением дела по выполнению прессой просветительской функции и сохранению исторической памяти.

Исходя из представленных выше результатов, необходимо отметить следующее:

1. Б.П. Княжинский строит сюжеты очерков на документальных фактах, практически не прибегая к художественному вымыслу. Большая часть очерков основана на объективных данных, полученных из архивов, средств массовой информации. Появляющиеся в некоторых очерках тенденциозные выражения скорее являются данью идеологии советского общества. Отметим, что в очерках, посвященных истории развития города, практически не упоминаются вопросы религии, церквей, хотя в 1912–1917 гг. сам Б.П. Княжинский писал краеведческие материалы о местных церквях и монастырях. Очевидно, чтобы не противоречить себе самому и не описывать в негативном ключе вопросы «запрещенной» религии, Княжинский фактически опускает эту тему.
2. Очерки Б.П. Княжинского соединяют в себе элементы художественного и документального, в них описаны реальные события и реальные люди на основе проанализированных автором архивных документов.
3. Очерк дает автору гораздо больше места для работы с журналистскими аргументами, научными обобщениями, иногда даже со статистическим материалом. Язык серии очерков содержит в большей степени элементы публицистического и научного языка, чем язык другого литературного жанра.
4. Очерк Княжинского – это и проблемные очерки, где его основная задача – разъяснение проблемы путем описания ситуации и приведения читателя к основанным на фактах и документах выводам. Есть элементы и портретного очерка, в основном в обобщенном виде при описании характера лиц, управлявших городом (приказных людей). И, конечно, это исторический, краеведческий очерк, в котором есть анализ реальных фактов общественной жизни на протяжении нескольких веков.

Таким образом, мы в нашем исследовании достигли поставленной цели.

В условиях, когда сохранение исторической памяти становится вопросом государственного значения, изучение местной, локальной истории выглядит теоретически и практически обоснованным. Краеведческая информация не должна оставаться предметом обсуждений научных кругов и публиковаться по большей части в специализированных научных изданиях, она должна быть частью массовой информации, как в свое время наделся Б.П. Княжинский, публикуя свои очерки в печатных периодических изданиях.

Перспективность изучения темы связана с тем, что сейчас много информации о деятельности Б.П. Княжинского утрачено, а ведь он, кроме того, после возвращения с фронта в 1920 году способствовал открытию краеведческого музея – первого в Усмани и старейшего в Липецкой области, а также являлся редактором бюллетеня «Общества изучения родного края».

Библиографический список

1. Асташкин Д.Ю. Исторический дискурс в региональной медиасфере (на примере новгородской области). *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.* 2013; Т. 1. № 73: 6–9.
2. Видная О.Е., Середа М.С. Краеведческий аспект дореволюционной журналистики (на примере публикаций Б.П. Княжинского). *Неофиология*. 2023; Т. 9. № 1: 165–172.
3. Репонь А. Очерк как прозаический жанр. *Cross-Cultural Studies: Education and Science.* 2021; Vol. 6, Issue I: 22–31.
4. Сайбулова А.Ж. Жанр очерка в оренбургских изданиях конца XIX века. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2012; №11 (147): 156–161.
5. Максимова О.М. Жанровые признаки и тенденции развития удмуртского очерка в период «оттепели». *Ежегодник финно-угорских исследований.* 2018; Т. 12, № 22: 54–66.
6. Шишова Н.В. Культурология: *словарь-справочник*. Ростов-на-Дону, 2009.
7. Подвижники. К 120-летию Б.П. Княжинского. *Новая жизнь.* 2012; № 36 (32001), 22 марта.
8. Княжинский Б.П. *Очерки по истории Усманского края (XVII–XIX столетия)*. Липецк, 1995.

References

1. Astashkin D.Yu. Istoricheskij diskurs v regional'noj mediasfere (na primere novgorodskoj oblasti). *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo.* 2013; T. 1. № 73: 6-9.
2. Vidnaya O.E., Sereda M.S. Kraevedcheskij aspekt dorevolyucionnoj zhurnalistiki (na primere publikacij B.P. Knyazhinskogo). *Neofiologiya*. 2023; T. 9. № 1: 165-172.
3. Repon' A. Ocherk kak prozaicheskij zhanr. *Cross-Cultural Studies: Education and Science.* 2021; Vol. 6, Issue I: 22-31.
4. Sajbulova A.Zh. Zhanr ocherka v orenburgskih izdaniyah konca XIX veka. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; №11 (147): 156-161.
5. Maksimova O.M. Zhanrovye priznaki i tendencii razvitiya udmurtskogo ocherka v period «ottepeli». *Ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij.* 2018; T. 12, № 22: 54-66.
6. Shishova N.V. Kul'turologiya: *slovar'-spravochnik*. Rostov-na-Donu, 2009.
7. Podvizhniki. K 120-letiyu B.P. Knyazhinskogo. *Novaya zhizn'*. 2012; № 36 (32001), 22 marta.
8. Knyazhinskij B.P. *Ocherki po istorii Usmanskogo kraya (XVII-XIX stoletiya)*. Lipeck, 1995.

Статья поступила в редакцию 28.04.23

УДК 81.373.613 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-395-397

Smirnova A.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: amica_anna@mail.ru*
Shelkunova V.A., *student, Institute of Philology of Foreign Languages and Media Communications, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: viktoia_7113@mail.ru*

FUNCTIONING OF ENGLISH-LANGUAGE BORROWINGS IN GERMAN NEWS VIDEOS. The article explores English words borrowed by the German language that function in German news videos. English-language borrowings are considered on the material of the German news websites. The obkective of the study is to determine functions of English-language borrowed words in the news, to identify the most frequent functions in the studied material. The use of linguistic observation and analysis methods reveal that functions of borrowed words do not depend on the type of borrowing (assimilated or not assimilated), but rather on the pragmatic component of the news message. An announcer uses English borrowings depending on pragmatic goals, for example, to designate a new phenomenon or to expressively influence the audience. These functions are described in the material under study and illustrated with examples from news blocks. It is also noticed that often English borrowed words have more than one function, combine different meanings in one lexical unit.

Key words: **borrowing, English-language borrowings, news videos, German, news discourse, assimilation**

А.Г. Смирнова, *канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово E-mail: amica_anna@mail.ru*
В.А. Шелкунова*, студенка, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово. E-mail: viktoia_7113@mail.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКИХ НОВОСТНЫХ ВИДЕОРОЛИКАХ

В данной статье исследуются английские слова, заимствованные немецким языком, которые функционируют в немецких новостных видеороликах. Англоязычные заимствования рассматриваются на материале немецких видеоновостей, размещенных в Интернете на немецких новостных сайтах. Цель исследования состоит в определении того, каким образом заимствования функционируют в немецких новостных роликах, т. е. какие типы заимствований встречаются, какие функции имеют обнаруженные англоязычные заимствования, а также какие из выявленных функций наиболее частотны в исследуемом материале. Посредством методов лингвистического наблюдения, контекстуального анализа и анализа словарных дефиниций удалось выяснить, что функции заимствованных слов зависят не от типа заимствования (ассимилированного или не прошедшего ассимиляцию), а, скорее, от прагматической составляющей новостного сообщения. Диктор использует англоязычные заимствования в зависимости от прагматических целей, например, для обозначения нового явления или чтобы экспрессивно воздействовать на аудиторию. Эти и другие функции были описаны нами в исследуемом материале и проиллюстрированы примерами из новостных роликов. Также было замечено, что часто англоязычные заимствования имеют более одной функции, совмещают в одной лексической единице разные значения.

Ключевые слова: **заимствование, англоязычные заимствования, новостные видеоролики, немецкий язык, новостной дискурс, ассимиляция**

Настоящая работа посвящена исследованию функционирования англоязычных заимствований в немецких новостных видеороликах, размещенных в сети Интернет. В современном немецком языке продолжается заимствование разных языковых единиц (лексических единиц, синтаксических структур, морфологических элементов и т. п.) из английского языка. Поэтому, несмотря на большое количество исследований англоязычных заимствований [1–12] тема продолжает оставаться актуальной, поскольку процесс заимствования англоязычных слов в немецкий язык, трансформация значений новых слов, процесс адаптации и введение их в активный словарный запас дикторов новостных каналов не прекращается [5]. Проценко Е.А., освещая в своей научной работе имеющиеся диссертационные исследования о различных аспектах заимствований, отмечает многообразие подходов к этой теме, подчеркивает особую практическую значимость заимствованных слов в языке. В классическом понимании «заимствование представляет собой процесс присвоения одним языком слов из других языков» [13]. Нефедова Л.А. рассматривает заимствование как особую форму лингвокультурного обмена [4, с. 231]. Большой интерес представляет выявление степени распространенности и сферы функционирования англоязычных заимствований в интернет-среде [2]. Новостной интернет-дискурс включает новостные тексты, статьи, видеоролики. В настоящей работе термин «новостной интернет-дискурс» будет использоваться для обозначения именно новостных видеороликов и речевых произведений в них, опубликованных в сети Интернет. Основной особенностью новостного дискурса является его сила воздействия на общественность, «новости выполняют важнейшую структурирующую функцию, являясь стержневым компонентом массмедийного дискурса, вокруг которого выстраивается весь остальной медиаконтент» [14].

Цель данной работы заключается в том, чтобы рассмотреть функционирование англоязычных заимствований в немецких новостных роликах в сети Интернет, а также в выявлении их наиболее частотных функций в немецких новостных роликах в современном мире. Задачами исследования стали сбор, анализ и обобщение материала исследования на основе методов лингвистического анализа и приема статистического подсчета, выявления частотных функций заимствований. Материал собран из открытых источников информации, опубликованных на немецких новостных сайтах электронных средств массовой информации, а также на портале Ютьюб. Особенность таких видеоновостей заключается в регулярных выпусках, которые часто проходят в режиме онлайн. Как следствие этого, речь дикторов включает в себя произведение речи без заготовленного и отредактированного текста. Еще одна особенность новостных программ – обсуждение и освещение почти всех сфер общественной жизни. Информация в новостных видеороликах актуальна и релевантна для широкой публики. Источником фактического материала исследования являются немецкие новостные программы, опубликованные в период с 2020 по 2021 гг., собранные методом сплошной выборки. Новизна настоящей работы заключается в исследовании функций английских заимствований в немецком языке и выявлении релевантности данных функций в новостном интернет-дискурсе. Несмотря на растущую популярность новостных роликов, что отмечают ряд ученых [15], исследования по заимствованиям в них довольно скудны или же вовсе отсутствуют, поэтому настоящая работа по выявлению и определению функций английских заимствований в новостных видеороликах обладает научной новизной. В филологических работах есть исследования, посвященные функционированию заимствований в различных типах медийного дискурса [1; 10], однако настоящая работа посвящена изучению заимствований в новостных видеороликах, размещенных в интернет-пространстве. Кроме того, формат новостных роликов продолжает активно развиваться в настоящее время и требует филологического анализа, настоящая работа вносит вклад в развитие теории новостного интернет-дискурса и является теоретически значимой. Возникновение англоязычной лексики в новостном видеодискурсе нередко обусловлено обсуждением социальных, экономических и политических тем, что влечет за собой заимствование терминов. Кроме того, «употребление англицизмов диктуется желанием подчеркнуть высокий уровень образованности или знание языкового этикета, …уровень информированности о новом, современном, технически приоритетном» [16]. Преимущества видеоматериала в прямом эфире, в отличие от телевидения, заключаются в отсутствии цензуры и строгих сценариев, а значит, вероятно, могут быть обнаружены функции, отличные от традиционных СМИ. Для определения значения англоязычных заимствований в новостном дискурсе видеороликов был использован немецкий толковый онлайн-словарь Duden и толковый онлайн словарь Oxford на английском языке.

В отобранных новостных видеороликах обнаружены следующие темы: политика, спорт, медицина, экономика. Чтобы определить функции англоязычных заимствований, было просмотрено примерно 60 видеороликов продолжительностью в среднем 10 минут. Общее время просмотра – 8 часов 13 минут. Первоначально мы классифицировали типы выявленных нами заимствований из английского языка. В материале обнаружены как ассимилированные англоязычные заимствования, так и просто английские слова и выражения, не прошедшие ассимиляцию, но используемые совместно с немецкими словами. Так, в примерах «auf unfair Weise», «in standby Betrieb» английские слова не получают соответствующие немецкие окончания для маркирования рода и падежа. Анализ материала позволяет говорить о том, что каждый из данных типов англоязычных заимствований может выражать определенную функцию, при этом, по нашим наблюдениям, тип заимствования не влияет на его функцию, а, скорее, говорит о том, что процесс заимствования слов и выражений из английского языка в немецкий продолжается, сфера применения англоязычных заимствований расширяется, т. е. в немецких новостных видеороликах активно используются как ассимилированные, так и неассимилированные англоязычные заимствования. Доля неассимилированных заимствований составила, по нашим подсчетам, 10%, тогда как большая часть заимствований ассимилирована в той или иной степени. Так, например, большинство существительных приобретает род, который маркируется часто посредством определенного или неопределенного артикля.

Пример 1. *„Viele Menschen wollen ihren Schutz auffrischen, andere holen sich jetzt doch ihre erste Impfung. Am Wochenende gab es einen* ***Run*** *auf wiedereröffnete Impfzentren“* (Heute 19:00 Uhr vom 29.11.2021). В данном примере заимствованное слово Run приобретает мужской род, который маркируется с помощью неопределенного артикля einen.

На основе исследования отобранного материала были обнаружены следующие функции использования англоязычных заимствований в немецкоязычных новостных видеороликах: номинативная, функция придания эффекта новизны, экспрессивно-стилистическая, функция языковой экономии, функция следования языковой моде (т. е. более высокая престижность английского слова в сравнении с немецким).

Пример 2. «*Der Streit aktuell geht ja vor allem auch darum es einen Bundesweiten* ***Lockdown*** *geben soll…»* (Corona in Deutschland: Diese Maßnahmen sollen kommen 30.11.2021). В языке появилась необходимость дать название явлению, которое начало активно заявлять о себе. Пример со словом “lockdown” – самый яркий, чтобы отразить номинативную функцию, это слово недавно стало часто используемым термином из-за пандемии.

Функция для придания эффекта новизны тесно связана с явлениями общественной жизни. Пример 3. *«Nachweis also bei uns wärst der Person beispielsweise nur die erlaubt werden die unter anderem z.b. bei* ***people of color*** *weniger vorkommen...»* (Sigmar Gabriel: Ohne die USA als Sheriff kommen die Gangster. 5.01.2022). В связи со стремлением общества к толерантности слова, обозначающие ранее в немецком языке людей цветной расы, перешли в разряд табуированной лексики, именно поэтому диктор прибегает к нейтральному английскому словосочетанию ***people of color,*** обозначая людей небелой расы. Безусловно, такое использование англоязычного словосочетания воспринимается по-другому, это понятие переосмысливается.

Следующий пример показывает ***экспрессивно-стилистическая функция***:

Пример 4. *«Die ultra konservativen* ***Hardliner*** *der seit der Wahl im Sommer in Parlament und Regierung den Ton angeben»* (Heute 19:00 Uhr vom 29.11.2021). В данном примере идет метафорическое переосмысление компонентов английских слов [англ. hardliner <hard – твердый + line – линия], таким образом, **Hardliner** понимается как политический деятель, сторонник жесткого курса, противник компромиссов.

Новостные ролики часто ограничены во времени и пространстве, поэтому при употреблении англоязычных заимствований частотной является ***функция языковой экономии***. Пример 5. *Sie versuchen hier so viele zu impfen wie sie nur irgendwie schaffen in der Hausarztpraxis von Sibylle Katzenstein kämpft ein* ***Team*** *gegen die Übermacht der vierten Welle»* (Heute 19:00 Uhr vom 29.11.2021). В немецком языке распространены сложные производные существительные, для быстрой передачи мысли говорящего к слушателю часто используются непроизводные английские слова. Очевидно, что использование английского «team» будет более уместно, чем сложного немецкого слова «Ärztegruppe» в новостном видеоролике. В данном случае значение английского слова вполне вписывается в контекст и позволяет экономить речевые усилия.

Функция ориентация на языковую моду связана с престижностью английского языка и культурой в немецком социуме:

Пример 7. … *ein* ***star*** *verloren in der Welt und besonders in ihrer Familie* (Heute Journal vom 10.01.2022).

Как известно, новости, как и остальные средства массовой информации, создаются для широкой аудитории, ориентируются на популярность употребления в немецком обществе тех или иных слов. В примере выше используется английское star, а не немецкое слово Stern. Несмотря на то, что как немецкое, так и английское слово имеют переносное значение «звезда, знаменитость», диктор предпочитает использовать англоязычное заимствование, ориентируясь на престижность этого слова и более частотное употребление английского слова в этом значении.

После просмотра видеоновостей мы выяснили, что в новостных видеороликах, размещенных на немецких новостных сайтах, немецкие спикеры часто прибегают к использованию англоязычной лексики. По нашим наблюдениям, в каждом из отсмотренных нами видеороликах мы нашли не менее одного примера (часто более одного) употребления англоязычных заимствований по разным причинам: в каких-то случаях – для усиления эмоционального компонента или выражения экспрессивности; в других большую роль играет языковая мода. Чтобы выяснить частотность функций, было проанализировано 120 примеров. Диаграмма демонстрирует процент частотности использования английских заимствований, выполняющих каждую из пяти функций. Также стоит отметить, что есть случаи, в которых выделяется две функции. Мы условно обозначили такие случаи употребления англоязычных заимствований, как смешанная функция, т. е. одна и та же лексическая единица, заимствованная из английского языка, может выполнять одновременно две функции.



Пример 8. *Wie aber umgehen mit der polnischen Regierung die Migranten gewaltsam an der Grenze zurückgedrängt mit so genannten* ***Pushback»*** (Migration: Zündstoff für die Amplel-Koalition? 25.11.2021).

В примере 8 мы можем наблюдать такие функции, как номинативная и экспрессивно-стилистическая, так как «pushback» является денотатом для такого явления, как «сопротивление, оппозиция», и в то же время данная лексема в предложении имеет переносное значение, дополнительную стилистическую окраску, поскольку у лексемы push среди других значений есть значение «принудительно отправить». Так применение этой лексемы по отношению к людям приобретает негативно-экспрессивное значение.

Помимо переносных значений многозначного английского слова, экспрессивно-стилистическая окрашенность англоязычных заимствований часто достигается с помощью усилительного компонента в самой лексической единице, а также посредством того или иного стилистического явления, изменения семантического смысла. Дополнительным маркером экспрессии англоязычных заимствований часто служит интонация и эмоциональность диктора новостей, который голосом подчеркивает англоязычное заимствование, придавая тем самым экспрессию заимствованному слову.

Как видно из рис. 1, номинативная и экспрессивно-стилистическая функции являются самыми частотными функциями в немецком новостном видео дискурсе (35% и 36% соответственно). На втором месте по популярности – «ориентация на языковую моду» (15%), менее распространены употребления, в которых проявляются функции языковой экономии и эффект новизны.

В результате проведенного исследования на материале немецких новостных видеороликов немецких новостных сайтов было обнаружено большое количество англоязычных заимствований. В отсмотренном нами материале в каждом из видеороликов найдено не менее двух примеров. При детальном рассмотрении оказалось, что в дискурсе новостных видеороликов используется как ассимилированные, так и неассимилированные заимствования. Методом количественного подсчета было выявлено, что 90% используемых в видеороликах англоязычных заимствований прошли грамматическую и/или морфологическую ассимиляцию. На основе чтения теоретической литературы и фактического материала исследования выделены функции англоязычных заимствований в немецких новостных видеороликах, размещенных в сети Интернет. Наиболее популярными функциями использования англоязычных заимствований стали экспрессивно-стилистическая и номинативная. Доминирование этих функций в исследуемом материале можно объяснить особенностями новостного дискурса. Во-первых, в новостях, как правило, речь идет о новых предметах, явлениях общественной жизни: новости отражают самую актуальную ситуацию в обществе. Во-вторых, видеоновости, являясь жанром средств массовой информации, репрезентируют черты публицистического стиля, они ориентируются на восприятие массовой аудитории, привлекают внимание зрителя всевозможными способами, одним из которых является активное употребление англоязычных заимствований. Кроме того, в процессе исследования выявлено, что слова, заимствованные из английского языка, могут приобретать в немецком новостном тексте новые значения, изучение этих новых значений заимствований имеет практическую значимость. Дальнейшей перспективой исследования могло стать сравнение функционирования англоязычных заимствований в разных типах дискурса, рассмотрение процессов изменения семантики в русле когнитивной лингвистики.

Библиографический список

1. Волкова Е.В., Хустенко А.А., Шерина Е.А. Функции англоязычных заимствований в русском и итальянском языках (на материале радиодискурса). *Научный диалог*. 2020; № 20: 35–52.
2. Гуськова А.С., Карпенко Л.Б. Функционирование англоязычных заимствований в текстах современных интернет изданий. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2020; № 3: 34–42.

3. Коробова М.С. *Немецкие заимствования в английском языке*. Автореферат … диссертации кандидата филологических наук. Москва, 1966.
4. Нефедова Л.А. Заимствование реалий как одна из форм лингвокультурного трансфера (на примере заимствования реалий из немецкоязычных стран). *Теория языка и межкультурная коммуникация*. 2020; № 1 (36): 228–237.
5. Омельченко М.С. Грамматические аспекты ассимиляции англо-американских субстантивных заимствований в немецком языке. *Вестник МГИМО университета*. 2010; № 3: 112–116.
6. Проценко Е.А. Современные исследования иноязычной и заимствованной лексики (обзор диссертационных исследований XXI века). *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012: 213–217.
7. Розен Е.В. *Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1991.
8. Рымбаева Е.С., Талипова Ч. Заимствование как языковой процесс (на материале иноязычных заимствований в испанском языке). *Сборник статей по материалам межвузовской студенческой научно-практической конференции*. 2021: 67–70.
9. Смирнова А.Г. К вопросу исследования ассимиляции англоязычных заимствований в немецком рекламном дискурсе. *Мир лингвистики и коммуникации:* электронный научный журнал. 2016: 6–11.
10. Шатилова Л.М. Стилистические функции англицизмов в немецкой и русской прессе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; Ч. 3, № 6: 175–179.
11. Durkin P. *Borrowed words: A history of loanwords in English*. Oxford. 2014.
12. Nedopekina E.M. Fashion vocabulary: borrowings, adapting and rethinking. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics.* 2021; T. 12, № 1: 105–120.
13. Комлев Н.Г. *Словарь иностранных слов*. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-komlev/index.htm
14. Добросклонская Т.Г. Новостной дискурс как объект медиалингвистического анализа. *Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования; актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом*. 2016: 13–22.
15. Алшакарна А.А.И. Причины популярности коротких новостных роликов в социальных сетях (на примере канала «Альджазира»). *Знак: проблемное поле медиаобразования.* 2021; № 3: 86–90.
16. Ахметшина Ю.В. Англоязычные заимствования в системе иностранного языка: определение понятия, причины заимствования (на примере немецкого языка). *Альманах современной науки и образования.* Тамбов: Грамота. 2012; № 5: 16–18.

References

1. Volkova E.V., Hustenko A.A., Sherina E.A. Funkcii angloyazychnyh zaimstvovanij v russkom i ital'yanskom yazykah (na materiale radiodiskursa). *Nauchnyj dialog*. 2020; № 20: 35-52.
2. Gus'kova A.S., Karpenko L.B. Funkcionirovanie angloyazychnyh zaimstvovanij v tekstah sovremennyh internet izdanij. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2020; № 3: 34-42.
3. Korobova M.S. *Nemeckie zaimstvovaniya v anglijskom yazyke*. Avtoreferat … dissertacii kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1966.
4. Nefedova L.A. Zaimstvovanie realij kak odna iz form lingvokul'turnogo transfera (na primere zaimstvovaniya realij iz nemeckoyazychnyh stran). *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2020; № 1 (36): 228-237.
5. Omel'chenko M.S. Grammaticheskie aspekty assimilyacii anglo-amerikanskih substantivnyh zaimstvovanij v nemeckom yazyke. *Vestnik MGIMO universiteta*. 2010; № 3: 112-116.
6. Procenko E.A. Sovremennye issledovaniya inoyazychnoj i zaimstvovannoj leksiki (obzor dissertacionnyh issledovanij XXI veka). Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012: 213-217.
7. Rozen E.V. *Novye slova i ustojchivye slovosochetaniya v nemeckom yazyke: kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
8. Rymbaeva E.S., Talipova Ch. Zaimstvovanie kak yazykovoj process (na materiale inoyazychnyh zaimstvovanij v ispanskom yazyke). *Sbornik statej po materialam mezhvuzovskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2021: 67-70.
9. Smirnova A.G. K voprosu issledovaniya assimilyacii angloyazychnyh zaimstvovanij v nemeckom reklamnom diskurse. *Mir lingvistiki i kommunikacii:* `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2016: 6-11.
10. Shatilova L.M. Stilisticheskie funkcii anglicizmov v nemeckoj i russkoj presse. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; Ch. 3, № 6: 175-179.
11. Durkin P. *Borrowed words: A history of loanwords in English*. Oxford. 2014.
12. Nedopekina E.M. Fashion vocabulary: borrowings, adapting and rethinking. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics.* 2021; T. 12, № 1: 105-120.
13. Komlev N.G. *Slovar' inostrannyh slov*. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-komlev/index.htm
14. Dobrosklonskaya T.G. Novostnoj diskurs kak ob`ekt medialingvisticheskogo analiza. *Diskurs sovremennyh mass-media v perspektive teorii, social'noj praktiki i obrazovaniya; aktual'nye problemy sovremennoj medialingvistiki i mediakritiki v Rossii i za rubezhom*. 2016: 13-22.
15. Alshakarna A.A.I. Prichiny populyarnosti korotkih novostnyh rolikov v social'nyh setyah (na primere kanala «Al'dzhazira»). *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya.* 2021; № 3: 86-90.
16. Ahmetshina Yu.V. Angloyazychnye zaimstvovaniya v sisteme inostrannogo yazyka: opredelenie ponyatiya, prichiny zaimstvovaniya (na primere nemeckogo yazyka). *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Tambov: Gramota. 2012; № 5: 16-18.

Статья поступила в редакцию 03.04.23

УДК 83'373.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-397-400

Telpov R.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru*
Zhang Jialiang, *MA student, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

IDEAS ABOUT ACHIEVING SUCCESS IN CHINESE PHRASEOLOGICAL UNITS AND PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN. The objective of the work is an experimental examination of the ways of translating Chinese phraseological units into Russian by Chinese students. After analyzing the different types of translation of phraseological units united by the theme of success, the researchers consider factors that influence the appeal to different types of translation, among which there are allegorical, figurative and equivalent types. The study shows that allegorical and figurative variants of stable expressions dedicated to success, in most cases, are quite clearly divided into two groups, occupying approximately the same amount of the total number of translations carried out by the participants of the experiment. The selection of an equivalent to Chinese phraseological units in Russian phraseology is carried out if there are bright images in the phraseological units, the recognition of which is universal. The greatest discrepancies are caused by the translation of phraseological units containing small and narrow realities that do not find responses in other linguistic cultures. Thus, the ratio of allegorical, figurative and equivalent types used in the translation of a stable expression strongly reacts to the recognizability and linguoculturological universality of a particular image contained in phraseology.

Key words: **phraseological units, proverbs, sayings, translation, linguoculture, equivalents**

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*
Чжан Цзялян, *студент, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДОСТИЖЕНИИ УСПЕХА В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Целью нашей статьи является экспериментальное рассмотрение способов перевода китайских фразеологизмов на русский язык китайскими студентами. Проанализировав разные типы перевода фразеологизмов, объединенных темой достижения успеха, мы сделали попытку рассмотреть факторы, влияющие на обращение к разным типам перевода, среди которых мы выделили иносказательный, образный и заместительный типы. Исследование показало, что иносказательные и образные варианты устойчивых выражений, посвященные успеху, в большинстве случаев достаточно четко делятся на две группы, занимающие примерно одинаковый объем из общего числа переводов, осуществленных участниками эксперимента. Подбор эквивалента китайским фразе-

ологизмам в русской фразеологии осуществляется в случае наличия в составе фразеологизмов ярких образов, узнаваемость которых носит универсальный характер. Наибольшие разночтения вызывает перевод фразеологизмов, содержащих мелкие и узкие реалии, не находящие откликов в иных лингвокультурах. Таким образом, соотношение иносказательных, образных и эквивалентных типов, используемых при переводе того или иного устойчивого выражения, стойко реагирует на узнаваемость и лингвокультурологическую универсальность того или иного образа, содержащегося во фразеологизме.

Ключевые слова: **фразеологизмы, пословицы, поговорки, перевод, лингвокультура, эквиваленты**

За свою более чем пятитысячелетнюю историю Китай накопил огромное количество самых разнообразных культурных ценностей, в том числе и воплощенных в виде самого разного рода коротких изречений, которые в русской лингвокультуре назвали бы пословицами и поговорками. Афоризмы, высказанные китайскими мудрецами и буддийскими проповедниками, мифы, легенды, сказки, сжатые до размера одной короткой фразы фрагменты исторических хроник, высказывания видных государственных деятелей и цитаты великих поэтов Китая – все сохранилось в виде коротких изречений, обладающих богатой образностью и содержащих философский или житейский смысл. В нашей статье мы рассматриваем китайские пословицы и поговорки, описывающие мотив достижения успеха и преодоления неудачи, многие из которых передают восприятие китайцами древнего экзамена *кэцзюй* (科举), существующего на протяжении 1300 лет, являющегося неотъемлемой частью конфуцианского образования и обеспечивающего доступ в государственный чиновничий аппарат мероприятия, являющегося важнейшим фактором социального лифтинга в Китае. Описание переживаний, связанных с данным экзаменом, стало одним из эпизодов романа исторического писателя-беллетриста Юрия Пульвера «Галерные рабы», послужившего основным материалом, содержащим русские переводы данных выражений. К пяти выражениям, заимствованным из данного романа, были подобраны их китайские эквиваленты, которые было предложено перевести 20 китайским студентам, как правило, обучающимся на первом курсе магистратуры Института русского языка имени А.С. Пушкина. Целью эксперимента и нашей статьи является рассмотрение переводческих тактик, используемых китайскими обучающимися в разных видах перевода. Данная цель достигается через решение конкретных задач, в число которых входят: 1) разбор каждого выражения с анализом составляющих его иероглифов; 2) анализ переводов, осуществленных китайскими обучающимися, с точки зрения их точности и выбранной переводческой тактики; 3) выявление причин, обусловливающих, на наш взгляд, выбор того или иного способа перевода. Актуальность нашей работы связана с укрепляющимися в культурной и образовательной сфере отношениями между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой. Новизна нашей работы обусловлена тем, что несмотря на большое количество работ, посвященных переводу китайской фразеологии [1– 5] и др., фразеологизмы данной группы, которую мы охарактеризуем как группа «успех – неудача», еще не получили своего систематического всестороннего изучения. Еще одним аспектом, обеспечивающим новизну нашей работы, является используемый нами при анализе китайской фразеологии в аспекте ее перевода на русский язык экспериментальный метод, ставший продолжением методики, применявшейся нами ранее (см. [6]) при рассмотрении в данном аспекте устойчивых оборотов русских народных сказок. Теоретическая значимость нашей работы состоит в предлагаемом нами уточнении формулировок, связанных с разными типами переводов китайских фразеологизмов на русский язык, а также вкладом в теорию перевода, касающуюся переводов разного типа устойчивых оборотов. Практическая значимость нашей работы состоит в возможности использования ее результатов в преподавании курсов, связанных с фразеологией, стилистикой и переводоведением, предназначенных как для русских, так и для иностранных студентов.

Некоторые переводы из полученных нами были осуществлены, прежде всего, с сохранением образности (такие переводы мы называем образными), некоторые переводчики стремились в первую очередь передать нравоучительный смысл данных пословиц и поговорок (такие переводы мы будем называть иносказательными), другие подбирали к китайским пословицам и поговоркам их русские эквиваленты (такие переводы мы будем называть заместительными). Наша классификация в целом соотносится с классификацией, представленной в работе Е.В. Кузьмина, Н.Н. Тюрюкановой, которые выделили 4 способа перевода китайских фразеологизмов на русский язык: 1) фразеологический эквивалент, при переводе которого «переводчик должен найти в языке перевода единицу, по всем показателям равноценную переводимой единице» [1, с. 69–70]; 2) фразеологический аналог, при котором «в случае отсутствия фразеологического эквивалента, следует подобрать в языке перевода фразеологизм с таким же переносным значением, но основанном на ином образе» [1, с. 70]; 3) калькирование – способ, охарактеризованный исследователями как «дословный перевод» [1]; 4) описательный перевод – перевод, «в котором большее значение акцентируется не на самом фразеологизме, а на его толковании» [1]. Заместительный перевод в нашей классификации будет соответствовать фразеологическому аналогу, калькирование – образному переводу (мы его не считаем дословным, поскольку языковая системы русского и китайского языков слишком отличаются друг от друга – в переводах сохраняется в первую очередь образность), описательный перевод мы будем называть иносказательным. Данный термин нам также представляется более точным, поскольку определенная описательность свойственна и образному переводу, мы же акцентируем внимание на иносказательном компоненте, на обнажении скрытого смысла, скрывающегося за образной системой того или иного фразеологизма. Все рассматриваемые нами фразеологизмы относятся к типу *чэнъюй* (成语) – устойчивых фразеологических словосочетаний, построенных по нормам древнекитайского языка, обладающих обобщенно-переносным значением и экспрессивным характером (см. подробнее [там же]). Источником чэнъюй являются мифы, философские сочинения, притчи, исторические события. Чэнъюй (成语) обычно состоят из четырёх китайских иероглифов (иногда из трёх или пяти). Для чэнъюй также важен порядок слов, они имеют устойчивую структуру, как правило, не подлежат изменению, добавлению или вычитанию по своему усмотрению. Важной особенностью чэнъюй является целостность смысла. Чтобы понять значение идиомы, важно осмыслить ее происхождение, а не буквальное значение [7]. Для большой части чэнъюй мы не можем сразу понять их значение, надо найти сказки (источники), которые связаны с ними, и прочитать, только так мы можем понять значение чэнъюй. В дальнейшем по отношению к устойчивым выражениям, рассматриваемым нами в статье, мы будем использовать более традиционные для русской идиоматики термины «пословица» и «фразеологизм». Перейдем к рассмотрению конкретных примеров.

Фразеологизм 不入虎穴，焉得虎子（bu ru hu xue，yan de hu zi) состоит из следующих иероглифов: 不 ‘нет, не’; 入‘войти’, 虎 ‘тигр’, 穴 ‘пещера, логово’焉, 得 ‘получить’, 虎 ‘тигр’, 子 ‘ребёнок или ‘сын’ [8]. В русском переводе, об источнике которого мы сказали выше, данное выражение имеет следующий вид: *Не проникнув в логово тигра, нельзя поймать тигренка*. Мы можем отметить разночтения в переводе иероглифа 子, который можно перевести и словом *ребенок*, и словом *сын*. На наш взгляд, если этот иероглиф перевести словом *сын*, будет точнее. Пять студентов, участвовавших в нашем эксперименте, перевели этот фразеологизм с сохранением его образности: *Не входя в логово тигра, как можно поймать сына тигра*; *Не забравшись в логовище тигра, не поймаешь тигренка*; *Как получить сына тигра, не входя в логово тигра?*; *Если не входите в дом тигра, как получишь тигренков?; Не входите в пещеру тигра, не можете унести тигренка* (здесь и далее орфография и пунктуация источников сохраняется). Примечательно, что у китайских студентов данная пословица соотносится с русской пословицей *волков бояться – в лес не ходить*, что подтверждается четырьмя заместительными переводами, осуществленными с использованием данной пословицы. Ключевым моментом, объединяющим данные пословицы, может являться словесное совмещение образов логова тигра, выступающего в китайской фразеологии в качестве символа опасного дикого места, с образом леса в русской фразеологии, также выступающим в качестве опасного и дикого места. Но, на наш взгляд, в факте данного сопоставления актуализируется еще и преодоление трудностей, необходимое для того, чтобы добиться успеха. Данная сема отсутствует в приводимом китайскими обучающимися русском эквиваленте, не находит отражение в его толковании (ср. ‘если бояться опасных последствий, то не стоит и начинать какое-л. дело’ [9]). Данная сема актуализируется в наборе иносказательных переводов, передающих смысл данной пословицы: *не рискуй, не получи победу*; *не смочь получить высокую отдачу от риска, если не испытать риск сначала*. В эквиваленте *волков бояться – в лес не ходить*, подбираемом большинством китайских обучающихся, принявших участие в эксперименте, исчезает мотив добычи, присутствующий, например, в другой русской пословице *без труда не вытащишь и рыбку из пруда,* которая, на наш взгляд, более точно способна передать смысл рассматриваемого нами китайского устойчивого выражения.

Пословица 先苦后甜（xian ku hou tian) состоит из иероглифов 先 ‘сначала’, 苦 ‘горько’, 后 ‘потом, затем’, 甜 ‘сладко’. Восемь респондентов перевели эту пословицу следующим образом: *Горькое перед сладким*; *сначала испытать горечь, потом получить сладость*; *Сперва испытать горечь, а потом познать сладость*; *Сначала горький, потом сладкий*; *Сначала горький, потом сладкий*; *Сладость только после кислоты*; *В первую очередь мы испытываем горечь, затем насладимся сладостью; сперва испытать горечь, а потом познать сладость; сперва испытать горечь, а потом познать сладость*. Примечательно, что один из студентов перевел этот фразеологизм, заменив слово *горький* на слово *кислый*, видимо, посчитав, что для русских антонимом слова *сладкий* является слово *кислый*. Пять студентов перевели эту пословицу иносказательно: *Испытать трудности перед счастьем*; *Сначала дни были плохими* (*горькими*), *а постепенно улучшились* (*сладкими*); *Сначала усердно работайте, потом наслаждайтесь*; *Жизнь сначала горьгая, а потом сладкая* – два последних перевода лучше всего, на наш взгляд, отражают ситуацию, в которой употребляется данная пословица. Часто эта пословица употребляется для того, чтобы утешить других людей, испытывающих трудности в настоящий момент. Образный перевод, на наш взгляд, является более точным из-за обилия легко узнаваемых сем, объединенных однородными чертами и заключенных в слове *сладкий* [10].

Пословица 摘得桂冠（zhai de gui guan）состоит из следующих иероглифов: 摘 ‘ощипать (осторожно, нежно), собрать’; 得 ‘получить’; 桂 ‘корица’ 冠 ‘корона’. В русском переводе данный фразеологизм переводится с использованием нескольких вариантов – *сломать ветку корицы* и *достать цветок корицы*. Данный фразеологизм представляет наибольшие сложности для перевода, поскольку-

ку содержит название специфического и не совсем привычного для русского менталитета образа. Примечательно, что сами китайские обучающиеся не могут подобрать эквиваленты для столь специфичного названия, поэтому среди образных переводов данного фразеологизма чаще фигурирует слово *лавр*, которое подсказывается и онлайн-переводчиком: *собрать корону лавра*; *завоевание лавров*; *выиграть корону*; *достать лавровый венок*; *достать лавровый венок*. Всего пять студентов, принявших участие в эксперименте, перевели иероглиф 桂 'корица' словом *лавр*. Данный перевод передает образность победы, но в русской лингвокультуре идиоматика, связанная с образом лавра, чаще фигурирует в контекстах, связанных со славой, всеобщим признанием и восхвалением. В данном случае наблюдается определенное несоответствие между символической составляющей лавра и корицы, поскольку корица выступает символом именно успеха на экзамене, преодолением определенного порога, достигаемого за счет долгого и кропотливого труда. Связан данный образ с историей о человеке по имени Юй Инон (郁诜), который занял первое место на императорском экзамене и назвал себя «веткой корицы из леса, куском нефрита из горы» – после этого события в Китае появилось выражение *сломать ветку корицы* в значении 'сдать императорский экзамен'[11]. Примечательно, что данное выражение бытовало не только в Китае, но и в средневековой Корее, в которой существовал обычай украшать шляпу коричным цветком тому, кто первый сдал экзамены на чин. В Республике Корея данное выражение считается уже устаревшим [12]. Примечательно, что слово *корица* фигурирует только в одном из полученных нами переводов – *Человек получил шляпку, сделанную из листьев корицы*, в котором сохраняется образность древнего обычая. Образным вариантом слова *лавр* является слово *корона*, которое также фигурирует в нескольких переводах, сохраняющих, на наш взгляд, традиционную образность: *выиграть корону*, *выиграть корону конкурса*. Ассоциативный ряд иносказательных переводов варьируется от переводов, вызывающих, прежде всего, спортивные ассоциации (*завоевать чемпионский титул*, *выиграть чемпионат*, *человек в конкурсе стал победителем на первом месте*, *занять первое место*, *выиграть конкурс*, *стать чемпионом*), до более абстрактных переводов, почти лишенных какой-либо образности (*получить победу*, *человек получил успех, занять первое место*).

Рассмотрим далее пословицу, включающую название мифологического существа: 鱼跃龙门 'yu yue long men' – пословица состоит из четырех иероглифов: 鱼 'рыба', 跃 'прыгать', 龙 'дракон', 门 'ворота, дверь' [13]. В последнем иероглифе совпадают значения 'ворота' и 'дверь'. На русский литературный язык данное выражение переводится как *достичь Драконовых ворот* («Подняться к Драконовым воротам – сделать карьеру. Если рыбе удается пробраться вверх по течению через ужасные пороги в верховьях великой реки Хуанхэ до Драконовых ворот, она превращается в дракона» (Ю. Пульвер «Галерные рабы»)). Данное выражение было переведено посредством использования 4 образных переводов: *Рыба прыгает к двери дракона*; *Прыжок рыбы из Драконовых ворот*; *Карп перепрыгнул ворота дракона*; *Карп перепрыгнул ворота дракона*. Наиболее удачным из данных переводов мы считаем перевод *карп перепрыгнул ворота дракона.* В данной пословице упоминается рыба, относящаяся к совершенно конкретному виду – карп, поскольку именно карп является любимым героем китайского фольклора. Пословица содержит образ и другого мифологического персонажа – дракона, также излюбленного героя китайского фольклора, символизирующего все положительное: богатство, успех, процветание и т.д. Кроме образных переводов данная пословица была представлена и посредством шести иносказательных вариантов: *Человек получает успех или повышает статус*; *Повышение статуса*; *Обычный человек стал успешным*; *Бедный человек стал успешным человеком по своим старанием*; *Человек получил большой успех, даже его статус общества и состояние жизни изменяются на лучшие*. Примечательно, что данная пословица представлена четырьмя переводами, которые можно назвать развернутыми – совмещающими в себе образные и иносказательные характеристики: *Рыба, перепрыгнувшая через дверь дракона, означает успех в карьере или достижение высокого положения*; *Рыба перепрыгнула через дверь дракона. (Значит, что человек получил большой успех)*; *Человек получил большой успех, даже его статус общества и состояние жизни изменяются на лучшие*; *Рыба перепрыгнула вороту дракона. Человек неожиданно добился больших успехов в какой-то сфере*). Из всех иносказательных переводов, на наш взгляд, наиболее точно смысл данного выражения передается следующим образом: *Человек получил большой успех, даже его статус общества и состояние жизни изменяются на лучшие*. Примечательно, что отношение к резкой смене социального статуса в русской лингвокультуре чаще отрицательное, чем положительное, на что указывает, например, пословица *из грязи в князи*. К людям, резко сменившим свой социальный статус, в русской лингвокультуре присутствует настороженное отношение, связанное со скрытым предположением о том, что такая смена происходит не всегда честно.

Пословица 十年寒窗苦读（shi nian han chuang ku du）состоит из иероглифов 十 'десять', 年 'лет', 寒 'холодно', 窗 'окно', 苦 'горько', 读 'читать' – последний иероглиф дословно можно перевести как 'читать', но он также имеет значение и 'учиться' [14]. На русский литературный язык данное устойчивое выражение переводится следующим образом: *Десять лет просидел перед лампой у окна*. На наш взгляд, перевод этого выражения в принятой в русской филологической науке классификации будет соответствовать поговорке в наибольшей степени. В связи с этим, видимо, большинство переводов этого выражения, предоставленные респондентами, образные, всего их девять, самым точным из которых является следующее: *Десять лет у холодного окна усердно учиться*. Для русской лингвокультуры холод является отрицательным символом, холодное окно продуцирует переносное значение 'плохие, тяжелые условия'. На наш взгляд, образный перевод может быть абсолютно однозначно воспринят в любой лингвокультуре. Для переводов данного фразеологизма характерны градационные отношения, выражающиеся в переходе от крайне конкретных форм к более расплывчатым: *Десять лет тяжело учиться; учить десять лет в трудной среде; Десять лет упорного труда и учебы; Десять лет упорного труда и учебы; Десять лет учебы в сложных условиях*. Связан данный фразеологизм с представлением об обучении в школе, продолжавшемся 10 лет, что находит свое отражение в следующем развернутом переводе: *Старательно учиться с первого дня в школу до поступления в университет*. Некоторые перевели данное выражение иносказательно, но таких переводов меньше, что, видимо, связано с его абсолютно универсальной образностью: *Много лет крепко держать учиться; Старательно учиться с первого дня в школу до поступления в университет; Очень стараться учиться; очень стараться учиться; Учиться в жестоком одиночестве, чтобы добиться успеха*.

В заключение отметим, что если рассматривать особенности отношения к успеху, сложившиеся в китайской лиингвокультуре и получившие отражение в рассмотренных нами устойчивых выражениях, то для китайской лингвокультуры характерно представление об успехе, связанное с победой и движением вверх по социальной лестнице, с преодолением некого порога, за которым открываются большие возможности. Данное преодоление возможно только в результате длительного кропотливого труда. Иносказательные и образные варианты устойчивых выражений, посвященных успеху, в большинстве случаев достаточно четко делятся на две группы, занимающие примерно одинаковый объем. Подбор эквивалента, который был осуществлен при переводе фразеологизма, содержащего образ тигра, стал возможен в связи с яркой образностью, которой наделена ситуация, представленная в китайском и русской устойчивом выражении. Образ опасного места, содержащийся в китайском и русском фразеологизме, обусловил их эквивалентность, ставшую возможной несмотря на отсутствие в русском фразеологизме семы награды за перенесенные испытания, являющейся, на наш взгляд, основополагающей для китайской лингвокультуры. Наибольшее количество разночтений возникало при попытке перевести фразеологизм с упоминанием ветки корицы, когда были задействованы слова, вызывающие ботанические и спортивные ассоциации. Подобные разночтения обусловлены тем, что в основе фразеологизма положена слишком специфическая реалия, не находящая какого-либо отчетливо ощутимого отклика в иных лингвокультурах. К дальнейшим перспективам исследования относится расширение круга устойчивых выражений, рассматриваемых нами с использованием данного метода, а также расширение круга универсальных категорий, представленных в данных выражениях и находящих отклик в переводах на русский язык, осуществляемый иностранными студентами.

Библиографический список

1. Кузьмин Е.В., Тюрюханова Н.Н. Особенности перевода фразеологизмов с компонентом «имя собственное» с китайского языка на русский. *Диалог культур – диалог о мире и во имя мира*. 2015; № 1.
2. Акбембетова А.Е. Лингвоконтрастивная и лингводидактическая адаптация перевода семантико-стилистических особенностей фразеологизмов и пословиц русского и китайского языков. *Язык: история и современность*. 2017; № 2.
3. Ван. Х., Тельпов Р.Е. Устойчивые обороты русских сказок с точки зрения носителя китайского языка. *Развитие образования*. Чебоксары: ИД «Среда», 2019; № 2 (4).
4. Чэнь Л. Лингвистический анализ перевода китайских фразеологизмов философского трактата Конфуция «论语» (Лунь Юй) на русский язык. *Litera*. 2020; № 12.
5. Чжан Ц. Особенности перевода китайского фразеологизма как национально-культурной метафоры в художественном произведении. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2022; № 2-2.
6. Тельпов Р.Е., Чэнь И. Разночтения в письменной речи китайских обучающихся, обусловленные влиянием идеографической системы письма (на материале перевода с китайского языка сказки 狐狸和白 «Лиса и журавль»). *Гуманитарные технологии в современном мире:* материалы IX Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, главного редактора научного журнала «Современная коммуникативистика», профессора Оскара Яковлевича Гойхмана. Калининград, 2021.
7. *360百科，成语*. 2023。Available at: https://baike.so.com/doc/5390240-5626870.html
8. *不入虎穴，焉得虎子是什么意思？* 2013。Available at: https://wenda.so.com/q/1369031569065432
9. Курилова А.Д. *Новый фразеологический словарь русского языка: более 8 000 фразеологизмов*. Москва: Русский язык-Медиа; Дрофа, 2009.
10. *先苦后甜的意思，好工具先苦后甜权威解释*. 2023。Available at: https://www.hao86.com/idiom_view_9be04443ac9be044/

11. *谨慎还坚定的繁星a，为何考中进士被称为"折桂"*. 2020。 Available at: https://zhidao.baidu.com/question/624554893883870812.html
12. Пак С.-Г. Фитонимы в русской и корейской фразеологии. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва: Диалог-МГУ, 2000; Выпуск 12.
13. *鱼跃龙门，成语词典*. 2023。 Available at: http://chengyu.t086.com/cy29/29231.html
14. *十年寒窗苦的意思*. 2020。 Available at: https://kuai.so.com/f39732f920b59e66acba5154fb3b4ea8/wenda/Selectedabstracts/www.yebaike.com?src=wenda_abstract

References

1. Kuz'min E.V., Tyuryuhanova N.N. Osobennosti perevoda frazeologizmov s komponentom «imya sobstvennoe» s kitajskogo yazyka na russkij. *Dialog kul'tur – dialog o mire i vo imya mira*. 2015; № 1.
2. Akbembetova A.E. Lingvokontrastivnaya i lingvodidakticheskaya adaptaciya perevoda semantiko-stilisticheskih osobennostej frazeologizmov i poslovic russkogo i kitajskogo yazykov. *Yazyk: istoriya i sovremennost'*. 2017; № 2.
3. Van. H., Tel'pov R.E. Ustojchivye oboroty russkih skazok s tochki zreniya nositelya kitajskogo yazyka. *Razvitie obrazovaniya*. Cheboksary: ID «Sreda», 2019; № 2 (4).
4. Ch`en' L. Lingvisticheskij analiz perevoda kitajskih frazeologizmov filosofskogo traktata Konfuciya « » (Lun' Yuj) na russkij yazyk. *Litera*. 2020; № 12.
5. Chzhan C. Osobennosti perevoda kitajskogo frazeologizma kak nacional'no-kul'turnoj metafory v hudozhestvennom proizvedenii. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; № 2-2.
6. Tel'pov R.E., Ch`en' I. Raznochteniya v pis'mennoj rechi kitajskih obuchayuschihsya, obuslovlennye vliyaniem ideograficheskoj sistemy pis'ma (na materiale perevoda s kitajskogo yazyka skazki «Lisa i zhuravl'»). *Gumanitarnye tehnologii v sovremennom mire:* materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj pamyati doktora pedagogicheskih nauk, glavnogo redaktora nauchnogo zhurnala «Sovremennaya kommunikativistika», professora Oskara Yakovlevicha Gojhmana. Kaliningrad, 2021.
7. *360百科，成语*. 2023。 Available at: https://baike.so.com/doc/5390240-5626870.html
8. *不入虎穴，焉得虎子是什么意思？* 2013。 Available at: https://wenda.so.com/q/1369031569065432
9. Kurilova A.D. *Novyj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka: bolee 8 000 frazeologizmov*. Moskva: Russkij yazyk-Media; Drofa, 2009.
10. *先苦后甜的意思，好工具先苦后甜权威解释*. 2023。 Available at: https://www.hao86.com/idiom_view_9be04443ac9be044/
11. *谨慎还坚定的繁星a，为何考中进士被称为"折桂"*. 2020。 Available at: https://zhidao.baidu.com/question/624554893883870812.html
12. Pak S.-G. Fitonimy v russkoj i korejskoj frazeologii. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: Dialog-MGU, 2000; Vypusk 12.
13. *鱼跃龙门，成语词典*. 2023。 Available at: http://chengyu.t086.com/cy29/29231.html
14. *十年寒窗苦的意思*. 2020。 Available at: https://kuai.so.com/f39732f920b59e66acba5154fb3b4ea8/wenda/Selectedabstracts/www.yebaike.com?src=wenda_abstract

Статья поступила в редакцию 10.03.23

УДК 81.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-400-404

Timoshenko I.V., *Cand. of Sciences (Philology), PhD in Philology, senior lecturer, Orel State University n.a. I.V. Turgenev (Orel, Russia), E-mail: timoshenko@outlook.com*

ON THE PROBLEM OF CORRELATING THE WAYS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF REFERENCE IN NON-CLOSELY RELATED LANGUAGES. The article describes a problem of correlating the expression of the category of noun reference with the help of articles in translations from a non-closely related articleless language. The main topic of the research is studying the ways of expressing the noun reference in an articleless language based on the context and in correlation with the expression of the meaning of a hidden language category by explicit language means in parallel texts of translations into article languages. A descriptive model of functioning of the category of reference of nouns and nominative groups in languages with different categorical tools is described. A method of correlating indications of the type of reference in different languages with a single interlingual invariant is given. The proposed model will be useful in teaching English and French to Russian-speakers, teaching Russian to native speakers of the article languages, and can also be used in the development of special courses on the theory and practice of translation.

Key words: **reference, article invariant, definiteness, indefiniteness, contrastive analysis, expressing category of reference, noun referential meaning**

И.В. Тимошенко*, канд. филол. наук, PhD в области филологии, доц., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: timoshenko@outlook.com*

К ПРОБЛЕМЕ СООТНЕСЕНИЯ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ РЕФЕРЕНЦИИ В НЕБЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена проблеме соотнесения выражения категории референции имени при помощи артиклей в переводах с неблизкородственного безартиклевого языка. Основная задача исследования – рассмотреть способы выражения типов референции имен и именных групп в безартиклевом языке с опорой на контекст и в соотнесенности с передачей значения скрытой языковой категории эксплицитными языковыми средствами в параллельных текстах переводов на артиклевые языки. Читателю предлагается описательная модель функционирования категории референции существительных и номинативных групп в языках с разным категориальным инструментарием. Приводится способ соотнесения указаний на тип референции в разных языках с единым межъязыковым инвариантом. Предложенная модель будет полезна при обучении русскоязычных обучающихся английскому и французскому языкам, обучении носителей артиклевых языков русскому, а также может быть использована при разработке спецкурсов по теории и практике перевода.

Ключевые слова: **референция, инвариант артикля, определенность, неопределенность, контрастивный анализ, выражение категории референции, референциальное значение имени**

Части речи, будучи категориями речи, языка и мышления, структурируют понимание мира говорящим и обеспечивают передачу этого понимания слушателю. В процессе перевода между неродственными и неблизкородственными языками переводчик может столкнуться с проблемой несоответствия состава и числа частей речи, так как способы выражения грамматических и семантических категорий для каждого языка являются национально-специфическими. Наглядно это проявляется в ситуации передачи референциального значения имен и именных групп при переводе с русского на английский и французский языки.

При исследовании категории референции и в морфологическом, и в функционально-семантическом аспекте рассматривается как собственно семантика артиклей в артиклевых языках и инвариантные соответствия артиклей в разных артиклевых языках, так и как типологические соответствия между указаниями на тип референции имени (именной группы) в безартиклевых языках, где она является скрытой, получая в основном имплицитное выражение в высказываниях, и ее грамматическими показателями в артиклевых, где для указания на тип референции имени может использоваться артикль как специальная часть речи, которая не имеет никакого иного назначения и, следовательно, категория референции выражена эксплицитно. Рассмотрение таких соответствий и является целью данного исследования.

В проведенных нами ранее исследованиях [1; 2; 3] было рассмотрено соотношение общего и национально-специфического компонента в значении артикля на материале переводов романов М.А. Булгакова и Ф.М. Достоевского. Однако проблема перевода скрытой категории не получила достаточного внимания, так как это не входило в поставленные задачи, и данная статья является логическим продолжением цикла работ по теме общего и национально-специфического в способах указания. В качестве исследуемых языков были выбраны русский (исходный язык, безартиклевый), английский и французский (языки перевода, артиклевые).

Материалом исследования послужили переводы [4–7] глав романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [8], выполненные профессиональными переводчиками – носителями языка перевода. Рассмотрение параллельных текстов (по два перевода на английский и на французский) позволяет не только свести к минимуму вероятность влияния на результаты исследования некорректной интерпретации переводчиком оригинального текстового фрагмента, но и выявить нормативные расхождения при передаче исходного скрытого референциального значения эксплицитными средствами переводящего языка.

Для достижения поставленной цели выполнены следующие задачи:

- рассмотрены способы указания на тип референции имен и именных групп в артиклевых языках;
- осуществлен анализ особенностей указания на референциальное значение в безартиклевых языках;
- произведено сопоставление указателей на типы референции имен и именных групп с межъязыковыми инвариантами;
- представлена описательная модель рефлекторного выбора необходимой языковой единицы при переводе на основании исходного текстового фрагмента и содержащегося в нем имплицитного или опосредованного указания на конкретное референциальное значение переводимого существительного или номинативной группы.

Объект исследования – языковые единицы в системе русского языка, способные указывать на тип предметной референции, и аналогичные им по функциональности части речи в английском и французском языках.

Предмет исследования – функционирование обозначенных языковых единиц в русскоязычном и иноязычном дискурсе на материале параллельных текстов. Факторы, оказывающие основное влияние на соответствующие речевые процессы, рассматриваются с учетом как собственно лингвистического, так и внеязыкового (ситуативного) контекста.

Научная новизна работы заключается в проведении контрастивного межъязыкового анализа способов указания на тип референции имени с соотнесением как имплицитных, так и эксплицитных компонентов высказывания с соответствующим универсальным инвариантом. Ранее проводившиеся исследования сосредоточены главным образом на проблеме сопоставления систем артикля в близкородственных языках [9], рассмотрении феномена категории определенности/неопределенности с позиций сочетаемости единиц, входящих в данную категорию, с существительными, имеющими разные грамматические характеристики [10]. Освещение роли артикля и соответствующих ему категорий в безартиклевых языках производилось и ранее, но работы по этой проблематике, во-первых, обнаруживают не столько разнообразие, сколько противоречие, а также уделяют недостаточно внимания способам указания на тип референции в языках, не имеющих в своем составе артикля, и ряду функций артиклевых единиц в языках, где эта часть речи присутствует [11–14]. Традиционно категория референции имени в русском языке не является отдельным предметом научного интереса, получая лишь фрагментарное и поверхностное освещение в рамках исследования смежных феноменов [15].

Теоретическая значимость работы состоит в представлении полноценной описательной модели референциального выбора и составлении авторской классификации способов обозначения типов референции в рассматриваемых языках в соотнесении с их межъязыковыми инвариантами. Выведение такого инварианта позволяет проводить сравнительный анализ близкородственных и неблизкородственных языков независимо от того, при помощи явных или скрытых языковых категорий осуществляется маркирование референциального значения в каждом отдельном языке, что составляет практическую значимость работы. При помощи результатов такого анализа могут быть улучшены системы машинного перевода, а описательная модель может найти применение в обучении студентов по направлениям подготовки: 45.03.02 Лингвистика (направленность (профиль) Перевод и переводоведение); 44.03.05 Педагогическое образование (направленность (профиль) Иностранный язык (первый) и Иностранный язык (второй)); 44.04.01 Педагогическое образование (направленность (профиль) Русский язык как иностранный) и в рамках подготовительного курса для студентов-иностранцев, изучающих русский язык.

Помимо очевидной проблемы сопоставления систем языков, в которых есть артикль, а также в которых этой части речи нет, сложность при рассмотрении способов указания на тип референции представляет двойственный характер этого феномена. Так, Ю.С. Степанов пишет о трех видах референции, выделяя семантическую, синтаксическую и локационную. К семантическому типу он относит «определенность – неопределенность, личность – безличность», к синтаксическому – «кореференцию, анафору», к локационному (прагматическому) – «ориентация высказывания по отношению к участникам речевого акта» [16, с. 87]. Семантический аспект значения данный исследователь также называет логико-семантическим. В своих исследованиях Ю.С. Степанов предлагает в связи с неоправданной и очевидной сложностью изучения референции в отрыве от речи и языка как явления исследовать референцию «от ее форм», т. е. «через ее актуализаторы» [16, с. 87]. Понятие референции при этом тесно связывается рядом исследователей с характером тема-рематических отношений существительных. Так, И.П. Сусов считает, что «определённый референт обычно бывает данным, но может быть и новым..., а неопределённый референт, как правило, оказывается новым» [17]. Под референтом обычно понимается «не отдельный, индивидуальный, единичный предмет, процесс и т. д., но целое множество, целый класс однородных предметов, процессов, явлений и пр.» [18, с. 65].

При актуализации существительного в речи происходит его соотнесение с целым классом (нулевая референция), с выделенным из класса множеством (индивидуализирующая референция) либо с относящимся к классу множеством (генерализованная референция) [2]. В безартиклевых языках нет специальных грамматических средств выражения референции, и существующие дейктические элементы выполняют другие функции, принимая способность указывать на тип референции имени в качестве дополнительного свойства. В артиклевых языках имеется специальное языковое средство для определения типа референции – артикли, которые не несут никакой иной функциональной нагрузки и используются только для обозначения характера соотнесенности имени с объектом внеязыковой действительности.

Для маркирования референциального значения имени или номинативной конструкции в английском и французском языках есть три вида артиклей – определенный, неопределенный и нулевой. Различия в языковой картине мира носителей этих языков влияют на конкретный компонентный состав артиклевой системы, что выражается в наличии во французском языке четвертого элемента артиклевой системы – частичного артикля со значением дискретности/недискретности множества, обозначаемого существительным.

Определенный артикль соотносится с указанием на конечное, счетное множество объектов, принадлежащих к единому классу. Неопределенный артикль указывает на гомологичное бесконечное счетное множество, которое также относится к отдельному классу объектов. Нулевой артикль, не получающий морфологического выражения и представляющий собой некое «значимое отсутствие» явной артиклевой формы, употребляется для соотнесения существительного или именной группы с целым классом объектов, в котором невозможно выделить какой-либо составной части. При этом необходимо отличать отсутствие артикля и его нулевую форму: артикль не употребляется в случаях, когда номинативная конструкция уже имеет в своем составе детерминант, несовместимый с артиклем. Частичный артикль соотносится с недискретным множеством и, следовательно, обозначает возможность представления этого множества как состоящего из частей.

Рассматривая феномен референции в русском языке, исследователь Е.Р. Курилович отмечает, что главным образом в качестве способов указания на соответствующее значение имен и именных групп применяются «указательные слова», по поводу которых он особо поясняет, что имеются в виду «не указательные функции местоимений, но семантические функции других частей речи, имеющих самостоятельное коммуникативное (символическое) содержание» [15, с. 74]. Этот же ученый рассматривает особую роль контекста в обозначении типа референции, приходя к выводу, что «контекст в этом значении играет иногда решающую роль», поскольку слова «полностью актуализируются только в непосредственной связи с внеязыковой действительностью» [15, с.74].

Ф. Чермак отмечает, что в языках, где нет особой части речи, которая маркирует то, «в какой функции используется существительное», референциальное значение имен «выражено более тонко» при помощи «многообразных способов», например, неопределенных и указательных местоимений [19].

По мнению Д.И. Фурсенко, порядок слов является ведущим средством маркирования референциального значения имен и именных групп в русском языке, выполняя в речи функцию, «адекватную функции артиклей» в артиклевых языках [20, с. 69].

Следует отметить, что референциальное значение имени в русском языке «отражает учет информированности слушающего о предмете, названном именем существительным, из чего следует, что семантическая категория определенности/неопределенности – это результат оценки говорящим коммуникативной ситуации» [21, с. 240]. В.Я. Пропп отмечает, что категория референции не может быть абсолютной и всегда зависит от контекста: известность не может считаться объективным критерием, поскольку то, что известно одному, другому может быть неизвестно и наоборот [22]. При этом очевидно, что в силу особенностей синтаксического и грамматического строя русского языка не всегда однозначно говорящий может указать на тип референции (а также может не указывать явно, что не является нарушением языковой нормы), что перекладывает в значительной степени ответственность за корректную интерпретацию предложенного контекста на слушателя. Постпереводческий анализ текста позволяет построить описательную модель референциального выбора и установить, как именно переводчики на артиклевые языки обработали оригинальный текстовый фрагмент и какие маркеры типа референции имени или номинативной группы посчитали наиболее важными и убедительными.

При рассмотрении конкретного языкового материала возможно выделить несколько видов указателей на тип референции существительных и именных групп в русском языке:

1) морфологически выраженные способы указания на индивидуализирующую референцию: указательные, притяжательные, определительные и относительные местоимения со значением конкретности, единичности, например, *тот, то, та, который, самый, весь, тот самый, этот, кто, чей, его, ее, их, каков,* местоименные наречия *где, куда, когда, зачем, как, там, туда, откуда, оттуда, здесь, тут, так, тогда, затем, оттого, потому, поэтому, почему, отчего, по-иному, по-другому,* взаимные местоимения;

2) имплицитные способы указания на тип референции со значением индивидуализации: тема в актуальном членении предложения, анафорические повторы в рамках узкого контекста (где второе и последующие употребления имени имеют значение индивидуализации).

3) морфологически выраженные средства указания на генерализующий тип референции: неопределенные местоимения и наречия, например, *кто-то, что-то, зачем-то, какой-нибудь, какой-то, иной, кто-нибудь, кое-какой, некий, однажды, некоторые, кое-где, другой, некогда, любой,* показатели эпистемической модальности (указание на веру, мнение, суждение, возможность, способ-

ность, вероятность, необходимость совершения действия) *должен, возможно, должно быть, кажется;* частицы *вроде (бы)*; *как будто, чуть ли не, как бы;* т.н. «кванторы всеобщности» со значением абсолютного обобщения до уровня, когда выделение отдельных объектов внутри множества становится либо невозможным, либо неактуальным *все, каждый, везде, всюду, повсюду, никто, нигде, никогда, ни о чем, ни за что;*

4) синтаксические средства с имплицитным указанием на тип референции «отнесение к классу» (генерализация): сложные предложения, имеющие в своем составе союзы *или, не то* ..., параллельные конструкции *то ли... то ли*, *или… или*; что ли; разные типы неопределенно-личных предложений, рема в актуальном членении предложения,

5) морфологически выраженные способы указания на соотнесенность с целым классом без выделения в нем отдельных составных частей: местоимения и наречия *весь, все, везде, всюду, всегда, всячески, по-всякому,*

6) имплицитные способы указания на нулевую референцию, например, лексемы со значением абстракции, вещественности, неисчисляемости, неделимости *народ, нация, вода, молоко, дичь;*

7) супрасегментные средства указания на типы референции: *нарративность, актуальное членение предложения (тема-рематические отношения), порядок слов, расширенный контекст.*

Всего нами было проанализировано 6 176 имен и номинативных групп, составляющих 6 509 микроконтекстов, подлежащих исследованию. В ходе исследования выявлено 1 193 совпадения, 457 несовпадений в употреблении артиклей в переводах (подр. о материале исследования см. [2]). Преобладание совпадений подтверждает наше предположение о существовании общего межъязыкового инварианта референциального значения имен и именных групп, а наличие значительного количества несовпадений (более 30% от общего числа элементов анализа, что очевидно является статистически значимым) говорит о том, что при возможности неоднозначной интерпретации исходного контекста переводчик, который является одновременно и «принимающим текст» (т. е. адресатом оригинала), и «порождающим текст» (т. е. адресантом перевода), опираясь на собственное понимание оригинального текстового фрагмента, может выбрать любую из возможных интерпретаций.

При обработке языкового материала было зафиксировано, что наибольшее количество несовпадений возникло в контекстах, где существует одновременно два указания на тип референции имени в оригинальном контексте, что обусловлено природой русского языка и не является нарушением грамматических норм:

(1) В белом плаще с кровавым подбоем,… // Wearing a white cloak with a blood-red lining,… // In a white cloak with a blood-red lining,… // Drapé dans un manteau blanc à doublure sanglante,… // Dans son ample manteau blane à la doublure couleur de sang,… (Глава II).

В рассматриваемом контексте зафиксировано два несовпадения в указании на тип референции имен и номинативных групп. Для перевода оригинальной номинативной конструкции ***в белом плаще*** три переводчика применили неопределенный артикль для маркирования референциального значения имени типа «отнесение к общему классу объектов»: *a white cloak // a white cloak // un manteau blanc.* В одном тексте перевода на французский язык использован детерминант, несовместимый с артиклем (притяжательное местоимение *son*) и имеющий дополнительное значение индивидуализации. Это обусловлено двойственным характером исходного референциального контекста. С одной стороны, существительное плащ стоит в начальной позиции в предложении, выполняя таким образом роль темы, что само по себе в русском языке является основанием для определения референциальных отношений существительного с объектом экстралингвистической действительности как индивидуализирующих. Кроме того, расширенный контекст дает конкретизацию: указывает на принадлежность плаща Понтию Пилату. С другой стороны, рассматриваемое существительное употреблено в тексте впервые и соотносится впервые с вводимым в повествование объектом.

Второе несовпадение в рассматриваемом микроконтексте зафиксировано в интерпретации типа референции именной группы *с кровавым подбоем*. В переводах на английский язык употреблен неопределенный артикль со значением инварианта «генерализующая референция» *a blood-red lining*. В одном тексте на французском языке для указания на референциальное значение использован нулевой артикль с установкой на отнесенность к общему множеству без выделения отдельных составных частей *à doublure sanglante*. И в четвертом переводе использовано указание на инвариант со значением индивидуализации, что передано при помощи определенного артикля *à la doublure couleur de sang*. Это обусловлено возможностью двойственной интерпретации исходного текста, где существительное, с одной стороны, имеет имплицитное указание на генерализованный тип референции и, с другой стороны, имеет тесную контекстуальную связь с главным героем и его внешним обликом, а также с ранее именованным объектом (т. е. наделено значением индивидуализации). И помимо этого возможно рассмотрение исходного текстового фрагмента как соотносящегося с неким невыделенным из общего множества феноменом – типом ткани, то есть неисчисляемым несчетным объектом, которому соответствует в оригинальном тексте именная группа с нулевым типом референции.

Аналогично, в контексте:

(2) … но очень быстро она сменилась сладковатой тревогой, бродячим цыганским волнением. // … but it soon gave way to a feeling of sweet disquiet, the excitement of gypsy wanderlust. // … but was very quickly replaced by a slightly sweet alarm, the excitement of the wandering gypsy. // … mais très vite, ellefit place à une anxiété douceâtre, -une nostalgie de tsigane errant. //… mais, très vite, elle fit place à une anxiété douceâtre, une nostalgie de tzigane errant. (Глава XXXI).

Основанием для постановки артикля в переводах является определение *бродячим цыганским* со значением лимитирования, но именную группу *бродячим цыганским волнением* можно интерпретировать разными способами, не противоречащими норме языка и допустимыми в рассматриваемом экстралингвистическом контексте, что проявилось в использовании разных артиклей. Два переводчика посчитали, что объект *бродячее цыганское волнение* относится к части общего класса аналогичных объектов и имеет референциальное значение индивидуализации. Для указания на этот тип референции они использовали определенный артикль с соответствующим значением инварианта. Два переводчика восприняли этот же объект *бродячее цыганское волнение* как соотносящийся с целым классом, из которого невозможно выделить отдельные части, и выбрали для указания на тип референции нулевой артикль с инвариантом «именование множества».

Выбор того или иного артикля определяется характером устанавливаемых в исходном микроконтексте референциальных отношений, то есть является реализацией одного и того же межъязыкового инварианта референциального значения:

(3) …вышел прокуратор Иудеи Понтий Пилат. // ...walked the procurator of Judea, Pontius Pilate. // …emerged the Procurator of Judaea, Pontius Pilate. // C'était Ponce Pilate, procurateur de Judée. // …c'était le procurateur de Judée, Ponce Pilate. (Глава II).

В примере (3) зафиксировано два совпадения в использовании артиклей в переводах. Одно из них – *Понтий Пилат* – обусловлено тем, что данная именная группа относится к именам собственным, которые в норме в рассматриваемых нами неблизкородственных языках имеют имплицированное указание на индивидуализирующий тип референции и не употребляются с артиклями. Все переводчики не использовали артиклевое или какое-либо иное маркирование референциального значения *Pontius Pilate* // *Pontius Pilate* // *Ponce Pilate* // *Ponce Pilate*. При этом в Главе I романа зафиксировано употребление имен собственных с артиклями, что является стилистическим приемом и обосновано наличием особого указания на дополнительную референцию в тексте оригинала, на наличии в исходном тексте лимитирующих конструкций, что является прямым указанием на индивидуализирующий характер референциальных отношений.

Аналогично при переводе существительного Иудея, имеющего лексическое значение «историческая область в Римской империи», переводчики определили его как имя собственное (географическое название) и не использовали артикли или иные маркеры референциального типа – *Judea // Judaea // Judée // Judée.*

При переводе еще одного существительного, содержащегося в данном микроконтексте, возникло несовпадение. В двух переводах на английский язык имя *прокуратор* рассматривается как имеющее при себе лимитирующее определение Иудеи, что является основанием для постановки определенного артикля *the procurator // the Procurator.* Аналогичный выбор осуществлен в одном переводе на французский язык, где использована артиклевая форма, соответствующая инварианту со значением выделения из общего множества, т. е. индивидуализирующим типом референции, *le procurateur.* Во втором переводе на французский использован нулевой артикль, так как переводчик рассматривает существительное *прокуратор* как относящееся к классу объектов, в котором невозможно выделить составные части (все множество состоит из одного объекта) – *procurateur.* При этом синтаксически именная группа *procurateur de Judée* в этом переводе представлена как приложение к существительному *Ponce Pilate*.

Неоднозначное указание на тип референции имени в оригинальном тексте может проявляться и в возможности соотнесения исходного имени с обобщенным классом, в котором нельзя выделить отдельные составляющие, и с некоторой частью общего множества (индивидуализирующий тип референции):

(4) Покойники не ходят! // Dead men don't walk! // The deceased don't go walking around! // Les défunts ne se prominent pas! // Les défunts ne se servent pas de leurs jambs! (Глава XII).

Исходный текстовый фрагмент содержит существительное *покойники*, которое можно интерпретировать как обобщающее (что является основанием для выбора нулевого артикля в переводах) и как лимитирующее, противопоставляющее живых людей мертвым (что служит обоснованием для использования определенного артикля).

Наличие в исходном тексте единичного прямого указания на тип референции имени в связи с особенностями строя русского языка может не снимать неоднозначности и позволять двояко интерпретировать оригинальный контекст. В таких случаях переводчики могут совершать самостоятельный выбор артиклевой формы на основании собственного понимания переводимого фрагмента, а именно того, какое из возможных референциальных значений, не противоречащих оригиналу, необходимо выбрать для наиболее адекватной передачи экстралингвистических отношений (т. е. соотнесенности имени и именуемого объекта). В подобных ситуациях усиливается значение роли переводчика как реципиента текста, создающего собственное толкование переводимого произведения:

(5) …в аллее показался первый человек. //…the first man appeared on the pathway. // …that the first person appeared in the avenue. // …c'est à ce moment précis que, pour la première fois, quelqu'un apparut dans l'allée. // …qu'un premier individu se montra dans l'allée. (Глава I).

В рассматриваемом контексте (5) исходная номинативная группа «Первый человек» интерпретирована двумя переводчиками на английский язык как имеющая референциальное значение выделенности из общего множества, так как соответствующее значение имплицировано в русское числительное *первый*. Это послужило основанием для выбора определенного артикля. Один переводчик на французский язык использовал неопределенное местоимение со значением отнесенности к классу, при этом прибегнув к грамматической и лексической трансформации. Во втором переводе на французский язык основное внимание переводчик уделил тому, что словосочетание *первый человек* соотносится с объектом, вводимым в повествование впервые, поэтому выбор сделан в пользу неопределенного артикля.

Помимо несовпадений в выборе артиклей, которые вызваны особенностями исходного языка и обусловлены в первую очередь возможностью неоднозначной интерпретации референциальных отношений, обозначенных в оригинальном микроконтексте, нами также выявлены межъязыковые расхождения, имеющие исключительно грамматическую природу. В таких случаях основанием для возникновения различий в употреблении артиклей является наличие в одном из языков перевода таких артиклевых форм, которые отсутствуют во втором переводящем языке:

(6) …к необыкновенным явлениям… // …to unusual happenings… // …to extraordinary phenomena... // …à des événements aussi extraordinaires… // …à des événements aussi extraordinaires… (Глава I).

В переводах на английский язык именной группы *необыкновенным явлениям* использована нулевая форма *(happenings, phenomena),* так как в системе артикля в этом языке нет морфологически выраженного компонента со значением соотнесенности с неопределенной частью класса объектов для существительных, стоящих во множественном числе. При этом во французском языке есть форма неопределенного артикля для употребления с существительными в форме множественного числа, и переводчики используют ее для указания на соответствующий тип референции *des événements.*

На выбор артиклевой формы для указания на тип референции имени может влиять порядок слов в предложении и в целом особенности синтаксиса переводящего языка. При этом соотнесенность с конкретным межъязыковым инвариантом сохраняется, несмотря на возникновение формального грамматического несовпадения:

(7) У Маргариты зазвенело в ушах. // Margarita's ears began ringing. // A ringing began in Margarita's ears. // Les oreilles de Marguerite tintèrent douloureusement. // Les oreilles de Marguerite tintèrent douloureusement. (Глава XXXI).

В оригинальном тексте используется безличная конструкция, которую все переводчики трансформировали грамматически для адаптации к традиции переводящего языка и придания получившемуся текстовому фрагменту более естественного звучания. В одном переводе на английский язык фиксируется употребление существительного в притяжательной форме *Margarita's ears*, что является указанием на индивидуализирующий тип референции. В переводах на французский язык использована полная форма выражения принадлежности (притяжательная конструкция) *les oreilles de Marguerite*, что обусловливает постановку определенного артикля для указания на значение выделения из общего множества (индивидуализацию). В четвертом переводе (на английский язык) переводчик выбирает такую же притяжательную конструкцию *Margarita's ears*, как и в первом переводе, однако, помимо этого, производит дополнительное перефразирование исходного текста. Таким образом, в переведенный текстовый фрагмент включается имя *a ringing*, придающее дополнительно значение отнесенности к общему множеству (генерализации) для указания на неясную природу звона и новизну соответствующего экстралингвистического объекта в рамках повествования.

Основанием для неоднозначной интерпретации референциального значения именной группы в оригинальном тексте и, соответственно, возникновения расхождений в употреблении артиклей для передачи этого значения в переводах может служить двойственный характер исходного существительного:

(8) Более всего на свете прокуратор ненавидел запах розового масла. // More than anything in the world the procurator loathed the smell of rose oil. // More than anything else on earth the Procurator hated the smell of attar of roses. // Plus que tout au monde, le procurateur détestait le parfum de l'essence de roses. // Plus que tout au monde, le procurateur hassait l'odeur de l'essence de rose. (Глава II).

В этом контексте нами зафиксировано два совпадения. Для передачи исходного референциального значения индивидуализации, основанного на упоминании ранее введенного в повествование персонажа, то есть предварительном выделении его из общего множества и обращении к уже известному читателю объекту – прокуратор // the procurator // the Procurator // *le procurateur // le procurateur,* все переводчики использовали определенный артикль. Контекстуально обусловлено и второе совпадение – *запах розового масла // the smell of rose oil // the smell of attar of roses // le parfum de l'essence de roses // l'odeur de l'essence de rose,* где основанием для интерпретации имени (запах) как имеющего референциальное значение выделенности из общего класса объектов являются наличие лимитирующего дополнения *розового масла* и тесная смысловая связь с уже известным читателю Понтием Пилатом (запах, который прокуратор ненавидел больше всего на свете). Кроме того, в этом же микроконтексте содержится несовпадение в выборе артиклей. В двух переводах на английский язык именная группа *розовое масло* рассмотрена как недискретная, неисчисляемая единица со значением именования целого класса объектов, внутри которого невозможно выделить отдельные компоненты, – название ароматического жидкого вещества. Это привело к употреблению нулевого артикля с соответствующим значением инварианта. В русском языке неисчисляемость сама по себе является в норме указанием на нулевой тип референции. В переводах на французский использован определенный артикль со значением индивидуализации, так как оба переводчика восприняли исходный контекст как содержащий указание на тип референции «выделение из класса» – одного вида ароматического масла из всех возможных разновидностей.

Таким образом, мы можем говорить о том, что при переводе с безартиклевого языка на артиклевые выбор артикля не является произвольным процессом и не определяется неким набором фиксированных правил, а обусловлен рефлекторным соотнесением исходного имени или именной группы с межъязыковым инвариантом типа референции и употреблением артикля, соответствующего этому инварианту. Количество инвариантов референциального значения ограничено, в то время как способы их реализации в конкретном языке могут быть вариативными и определяются, в том числе, особенностями языковой картины мира носителей. Так, в русском языке указание на референциальную соотнесенность существительного с внеязыковой реальностью не является обязательным, и бремя интерпретации типа референции возложено в основном на слушателя. В артиклевых языках говорящий должен обозначить характер референции имен и именных групп, при этом учитывая, известно ли слушателю, о чем идет речь, либо же информация является для него новой.

Проведенное исследование не исчерпывает всей проблематики референции в неблизкородственных языках. В дальнейшем возможно рассмотреть особенности функционирования детерминантов, несовместимых с артиклями, для указания на тип референции существительных при переводе его из скрытой языковой категории в явную.

Библиографический список

1. Тимошенко И.В. Сравнительный анализ артиклевых форм (на материале переводов романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на английский и французский языки). *Известия Смоленского государственного университета*. 2017: 219–230.
2. Тимошенко И.В. *Универсальное и специфическое в семантике артикля в неблизкородственных языках (на материале параллельных текстов)*. Диссертации … кандидата филологических наук. Орел, 2019.
3. Тимошенко И.В. Функционирование артиклей в английском и французском языках в художественном дискурсе через призму русского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2021; Т. 14, Выпуск 7: 2221–2226.
4. Bulgakov M. *The Master and Margarita. Translated by Hugh Aplin*. London: One World Classics, 2008.
5. Bulgakov M. *The Master and Margarita. Translated by Diana Burgin and Katherine Tiernan O'Connor.* London: Picador, 1997.
6. Boulgakov M. *Le Maître et Marguerite. Texte presenté, traduit et annoté par Françoise Flamant.* Paris: Éditions Gallimard, 2004.
7. Boulgakov M. Le *Maître et Marguerite.Traiduit du russe par Claude Ligny.* Paris: Robert Laffont, 2012.
8. Булгаков М.А. *Мастер и Маргарита*. Москва: АСТ, 2001.
9. Попова В.Б. Значимое отсутствие артикля: нулевой знак как член оппозиции артиклевых форм. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2012; № 3 (105): 162– 167.
10. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. *A University Grammar of English*. Москва: Высшая школа, 1982.
11. Блох М.Я. *Теоретическая грамматика английского языка*: учебник для студентов филологических факультетов университетов. Москва: Высшая школа, 1983.
12. Кашкин В.Б. *Функциональная типология (неопределенный артикль)*. Воронеж: Издательство ВГТУ, 2001.
13. Bally Ch. Copule zéro et faits connexes. *Bulletin de la Société linguistique de Paris*. 1922; № 23: 1–6.
14. Krámský J. *The Article and the Concept of Definiteness in Language*. The Hague – Paris: Mouton, 1972.
15. Курилович Е.Р. Заметки о значении слова. *Вопросы языкознания*. 1955; № 3: 73–82.
16. Степанов Ю.С. *Индоевропейское предложение*. Москва: Наука, 1989.
17. Сусов И.П. *Введение в языкознание*. Москва, 2006. Available at: http://homepages.tversu.ru/~ips/LingFak1.htm#2
18. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: Международные отношения, 1975.

19. Čermák F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011.
20. Фурсенко Д.И. Порядок слов как одно из средств выражения неопределенности/определенности имен *существительных. Русский язык за рубежом*. 1970; № 4: 68–72.
21. Гладров В. Структура поля определенности – неопределенности в русском языке. *Теория функциональной грамматики*. Санкт-Петербург, 1992.
22. Пропп В.Я. Проблема артикля в современном немецком языке. *Памяти академика Л.В. Щербы*: сборник статей. Ленинград: Издательство Ленинградского государственного университета им. А.А. Жданова, 1951: 218–226.

References

1. Timoshenko I.V. Sravnitel'nyj analiz artiklevyh form (na materiale perevodov romana M.A. Bulgakova «Master i Margarita» na anglijskij i francuzskij yazyki). *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017: 219-230.
2. Timoshenko I.V. *Universal'noe i specificheskoe v semantike artiklya v neblizkorodstvennyh yazykah (na materiale parallel'nyh tekstov)*. Dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Orel, 2019.
3. Timoshenko I.V. Funkcionirovanie artiklej v anglijskom i francuzskom yazykah v hudozhestvennom diskurse cherez prizmu russkogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2021; T. 14, Vypusk 7: 2221-2226.
4. Bulgakov M. *The Master and Margarita. Translated by Hugh Aplin*. London: One World Classics, 2008.
5. Bulgakov M. *The Master and Margarita. Translated by Diana Burgin and Katherine Tiernan O'Connor.* London: Picador, 1997.
6. Boulgakov M. *Le Maître et Marguerite. Texte presenté, traduit et annoté par Françoise Flamant.* Paris: Éditions Gallimard, 2004.
7. Boulgakov M. Le *Maître et Marguerite.Traiduit du russe par Claude Ligny.* Paris: Robert Laffont, 2012.
8. Bulgakov M.A. *Master i Margarita*. Moskva: AST, 2001.
9. Popova V.B. Znachimoe otsutstvie artiklya: nulevoj znak kak chlen oppozicii artiklevyh form. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2012; № 3 (105): 162- 167.
10. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. *A University Grammar of English*. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
11. Bloh M.Ya. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*: uchebnik dlya studentov filologicheskih fakul'tetov universitetov. Moskva: Vysshaya shkola, 1983.
12. Kashkin V.B. *Funkcional'naya tipologiya (neopredelennyj artikl')*. Voronezh: Izdatel'stvo VGTU, 2001.
13. Bally Ch. Copule zéro et faits connexes. *Bulletin de la Société linguistique de Paris*. 1922; № 23: 1-6.
14. Krámský J. *The Article and the Concept of Definiteness in Language.* The Hague – Paris: Mouton, 1972.
15. Kurilovich E.R. Zametki o znachenii slova. *Voprosy yazykoznaniya*. 1955; № 3: 73-82.
16. Stepanov Yu.S. *Indoevropejskoe predlozhenie*. Moskva: Nauka, 1989.
17. Susov I.P. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva, 2006. Available at: http://homepages.tversu.ru/~ips/LingFak1.htm#2
18. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
19. Čermák F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011.
20. Fursenko D.I. Poryadok slov kak odno iz sredstv vyrazheniya neopredelennosti/opredelennosti imen *suschestvitel'nyh. Russkij yazyk za rubezhom*. 1970; № 4: 68-72.
21. Gladrov V. Struktura polya opredelennosti – neopredelennosti v russkom yazyke. *Teoriya funkcional'noj grammatiki*. Sankt-Peterburg, 1992.
22. Propp V.Ya. Problema artiklya v sovremennom nemeckom yazyke. *Pamyati akademika L.V. Scherby*: sbornik statej. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.A. Zhdanova, 1951: 218-226.

Статья поступила в редакцию 08.04.23

УДК 81.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-404-406

Fotieva I.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru*

PROBLEMS OF LANGUAGE CULTURE AND CULTURE-FORMING DYSFUNCTION OF THE MEDIASPHERE. The article studies problems of linguistic culture and presents an analysis of the main trends in the language of modern journalism and, in general, the media sphere. A number of main trends and related problems stand out: the use of jargon, argotism, foreign borrowings; emotivity and expressiveness, verbal aggression; low literacy of many journalists and bloggers. Two opposing points of view on these trends are compared: the supporters of the first consider all ongoing processes to be the natural development of the language, which does not need correction; representatives of another position point to a number of negative consequences for the cognitive, emotional, and behavioral spheres of a person. It is shown that the thesis about the natural development of the language does not correspond to the current socio-cultural and geopolitical situation: the purposeful use of new technologies for manipulative impact on the consciousness of the audience, including through language transformations. The role of postmodern philosophy is noted, which contributes to the dominance of linguistic chaos, the denial of cultural norms, including linguistic ones, and basic cultural dichotomies as "repressive" and "obsolete", as a result of which the culture-forming function of journalism and, in general, the media sphere is gradually transformed into dysfunction. Possible ways of solving this problem are proposed, including the ones at the state level.

Key words: **media sphere, journalism, language, language culture**

И.В. Фотиева*, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru*

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРОФОРМИРУЮЩАЯ ДИСФУНКЦИЯ МЕДИАСФЕРЫ

Статья посвящена проблемам языковой культуры и анализу основных тенденций в языке современной журналистики и в целом медиасферы. Выделяется ряд основных тенденций и связанных с ними проблем: использование жаргонизмов, арготизмов, иноязычных заимствований; эмотивность и экспрессивность, речевая агрессия; низкая грамотность многих журналистов и блогеров. Сопоставляются две противоположных точки зрения на данные тенденции: сторонники первой полагают все происходящие процессы естественным развитием языка, не нуждающимся в коррекции; представители другой позиции указывают на целый ряд негативных следствий для когнитивной, эмоциональной, поведенческой сферы человека. Показано, что тезис о естественном развитии языка не соответствует сегодняшней социокультурной и геополитической ситуации: целенаправленному использованию новых технологий для манипулятивного воздействия на сознание аудитории, в том числе посредством языковых трансформаций. Отмечается роль постмодернистской философии, способствующей доминированию языкового хаоса, отрицанию культурных норм, в том числе языковых, и базовых культурных дихотомий как «репрессивных» и «устаревших», в результате чего культуроформирующая функция журналистики и в целом медиасферы постепенно трансформируется в дисфункцию. Предлагаются возможные пути решения данной проблемы, в том числе на государственном уровне.

Ключевые слова: **медиасфера, журналистика, язык, языковая культура**

Как известно, в классический перечень основных функций средств массовой информации входит культуроформирующая (культурологическая) функция. При этом интерпретация данной функции, как правило, зависит от того, на какое понимание культуры опирается тот или иной автор. Так, например, в гносеологическом ключе культура понимается как «интегрированная модель человеческих знаний, воззрений и поведенческих структур, которая предопределяется способностью человека к приобретению и передаче знаний последующим поколениям» [1, с. 57]. В самом же общем смысле под культурой понимается всё, что создано человеком во всех сферах жизнедеятельности, включая не только объекты, но и ценности, научные открытия, традиции и пр. При таком широком понимании всегда встает вопрос о том, можно ли различить подлинную и мнимую культуру, и если да, то каковы здесь критерии? Этот вопрос в полной мере относится и к языковой культуре, о чем мы дальше будем говорить.

Что же касается медиакультуры, то ее определение еще не выработано и остается дискуссионным. Так, Н.Б. Кириллова считает, что медиакультура, прежде всего, «включает в себя культуру передачи информации и культуру ее восприятия» [2, с. 8]. В более узком и наиболее употребляемом сегодня смысле медиакультура соотносится с журналистикой и, шире, с массовой коммуника-

цией, то есть «объединяет в себе все виды печатных, аудийных, визуальных и аудиовизуальных средств» [3].

Но независимо от различных трактовок важнейшей составляющей культуры в целом и медийной культуры в частности (более того, системообразующим фактором последней) признается язык. Поэтому изучение языка и культуры в их совокупности и взаимовлиянии остается актуальным в силу динамики процессов в данных сферах, несмотря на большое число работ, посвященных данной теме. Соответственно, целью данной статьи является анализ тенденций развития современного медийного языка и оценка данных тенденций с точки зрения его воздействия на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности. Данная цель реализуется в решении следующих задач: дать краткий обзор современных процессов и тенденций в языке медиасферы и связанных с ними проблем, в особенности проблемы иноязычных заимствований; показать влияние этих тенденций на сознание аудитории; выявить мировоззренческую базу идущих трансформаций; проанализировать Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»» и связанные с ним дискуссии. В качестве методологической базы использован сравнительно-сопоставительный и лингвокультурологический анализ. Новизна исследования заключается в систематизации основных проблем, связанных с деструктивными языковыми тенденциями, и в выявлении их мировоззренческо-идеологической основы; теоретическая значимость работы заключается в том, что ее выводы могут способствовать уточнению критериев оценки языковых заимствований и обоснованности их легитимизации. Практическая значимость состоит в том, что результаты работы могут использоваться в преподавании соответствующих дисциплин.

Как уже сказано, спектр исследований, посвященных теме взаимодействия языка и культуры, сегодня достаточно широк и охватывает практически все аспекты гуманитарного знания: психолингвистику, социолингвистику и т. д., которые «фокусируются на проблемах взаимоотношений между языком и экстралингвистическими факторами, обобщаемыми термином «культура» [1, с. 57].

Анализируя этот массив работ, можно выделить ряд следующих основных тенденций в языке медиасферы: использование «низовой» лексики, жаргонизмов и арготизмов; лавинообразный вброс иноязычных заимствований; эмотивность и экспрессивность, часто перерастающая в речевую агрессию; доминирование «картинки» над словом. Кроме этого, авторы отмечают обеднение лексикона; безграмотность многих журналистов и блогеров и тем более комментаторов, представителей так называемой гражданской журналистики; при этом все чаще они не только не стыдятся этой безграмотности, но и возводят в принцип (предельным выражением этой тенденции стал «олбанский язык» Интернета). Говорится и о произвольном искажении смысла многих слов; об их «спекулятивном использовании в качестве ярлыков в политической борьбе… Отрицательная оценочность делает эти слова опасными в употреблении, т. к. их легко использовать для воздействия на аудиторию… наконец, просто обычная безграмотность» [4, с. 201.]

Нетрудно заметить, что подобные попытки *оценить* с тех или иных позиций идущие процессы характерны скорее для культурологов, социологов, философов и в существенно меньшей степени – для лингвистов и филологов. Работы последних лет носят чаще всего описательно-классифицирующий характер. Как правило, специалисты-лингвисты и филологи выражают мнение о естественности развития языка как самоорганизующейся системы и негативно относятся к попыткам регулирования данной сферы. Это критическое отношение в полной мере проявилось в дискуссиях по поводу недавно принятого Федерального закона № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»». Вот пример типичной реакции: «По словам ведущего научного сотрудника Института языкознания РАН Андрея Кибрика, искусственное регулирование любого, в том числе русского, языка является напрасной и даже вредной затеей, поскольку заимствования – часть естественного процесса, который невозможно остановить или повернуть вспять» [5].

Более того, многие лингвисты и филологи активно приветствуют «расширение границ языка», смену «культурно-языковой парадигмы» [6, с. 10]. Так, Г.Я. Солганик утверждает, что человечество вступает на новый этап «литературного и языкового развития» [7, с. 14], характеризующийся принципиально новыми эстетическими идеалами. О.М. Афанасьева приветствует включение в словари ненормативной и обыденной лексики; аргументом при этом становится попросту ее распространенность в современной языковой среде, прежде всего, опять же, в медиасреде [8, с. 32].

В то же время специалисты из других областей знания, да и некоторые лингвисты, напротив, отмечают целый ряд негативных следствий бесконтрольной трансформации языка.

Так, например, А.А. Гончарова обращается к проблеме влияния языка на мышление. Как известно, эта тема активно разрабатывалась в трудах целого ряда авторов, начиная с В. Гумбольдта. В XX веке выделились две точки зрения на данный вопрос. С одной стороны, сторонники так называемой «гипотезы Сепира — Уорфа» во многом абсолютизировали данное влияние, что вызвало обширную критику. Их оппоненты в результате многочисленных эмпирических исследований показали необоснованность лингвистического детерминизма, не учитывающего других факторов влияния на когнитивные процессы. Но в конечном итоге язык был признан весьма значимым фактором, хотя и не единственным, поэтому исследования в данной сфере продолжаются. В связи с этим А.А. Гончарова отмечает, что для сегодняшнего «человека медийного» ценность индивидуального языкового мира становится вторичной, а медиатизация разрушает границы персональности. Это происходит, по ее мнению, в результате того, что современная медиасфера, по сути, вынуждает человека отказаться от традиционно рационального отношения к языку: через дискредитацию его ценности как таковой; через тенденцию опосредованного выражения эмоций – не словом, а «картинкой», смайликом и др. [9, с. 68]. «И когда языковая личность становится вторичной, мышление оказывается беззащитным… С этого момента и возможно «заражение», т. е. информационный контроль и последующие манипуляции» [9, с. 69]. Соответственно, автор считает необходимым осуществлять целенаправленную защиту языка в условиях современной медиасреды.

И.В. Ерофеева подчеркивает, что именно язык аккумулирует духовно-культурный опыт нации; фиксирует ее ценностную иерархию. «В лексико-семантическом слое… содержится богатейшая информация о ментальной системе ценностей... Именно поэтому в теории информационно-психологической войны формулируется единственный способ уничтожения национальной философии – нейтрализация корневой системы языка как формы генетической памяти языкового коллектива» [10, с. 35–36]. По ее мнению, сегодняшняя медиасреда навязывает реципиенту выбор определенной лексики, которая не только формирует (точнее, деформирует) его мышление, но и влияет на поведенческие реакции. Особое внимание И.В. Ерофеева обращает на предмет сегодняшних активных дискуссий – использование большого числа иноязычных заимствований. «Безкорневой язык подрывает логическое мышление, провоцирует аксиологический абсурд, разрушает национальный космос, создаёт выдуманный и расколотый мир…» [10, с. 39]. Е. Басовская в иронической манере подтверждает эту точку зрения: «Недостаток вкуса, недостаток образования, желание показаться умнее или продвинутее, пустить пыль в глаза – вот причина появления таких слов… Когда говорят „модный лук“, невозможно не представить себе кошелку, из которой торчат перья зеленого лука. Тем более что в русском языке есть полноценные замены этому слову: образ, облик, внешний вид» [цит. по: 11, с. 23].

Но здесь мы возвращаемся к ключевому вопросу (и, соответственно, к основному аргументу лингвистов) – действительно ли язык развивается естественным образом, именно как самоорганизующаяся система, и любые оценки типа «конструктивно-деструктивно», а также любые попытки регулирования здесь неуместны?

На наш взгляд, в решении этого вопроса следует выйти за рамки лингвистики и обратиться к анализу социокультурных и, более того, геополитических процессов. Напомним общеизвестный тезис: начиная с прошлого века, человечество вступило в новую эпоху – эпоху глобализации. Новые технологии, особенно в конце века, создали невиданную возможность воздействия на сознание и, соответственно, управления огромными массами людей. Эти технологии, в свою очередь, повлекли за собой лавину исследований, касающихся конкретных механизмов и приемов этого воздействия – того, что сегодня обобщенно называют манипуляцией сознанием. Вряд ли стоит детализировать эту тему, так как анализ использования этих приемов и методов, прежде всего, в политике и в бизнесе давно проведен и отражен во множестве работ.

Мощнейшим инструментом такого манипулятивного воздействия стал именно язык, транслируемый сегодня прежде всего через медиасферу. Поэтому в данной принципиально новой ситуации говорить о саморегуляции языка по меньшей мере сомнительно – равно как и о «естественности» самих глобализационных процессов, которые, по мнению множества исследователей, осуществляются отнюдь не «естественно», а, напротив, целенаправленно, в интересах наиболее крупных игроков на современной геополитической и экономической арене. Как справедливо отмечает Т. Янковская, «уверенность в том, что язык сам отбросит лишнее, – то же самое, что мантра «рынок всё решит» в экономике» [12]. (Стоит также добавить, что и само применение синергетической (естественно-научной) методологии к гуманитарной сфере активно критикуется учеными-естественниками как некорректное; во всяком случае, данная методология должна использоваться с большой осторожностью).

Причем, помимо конкретных целей «заказчиков», здесь явно или скрыто присутствует и «фоновая» сверхцель: снижение интеллектуального и культурного уровня основной массы населения, дабы сделать ее более управляемой. В русле этой сверхцели легитимизируются всевозможные молодежные «субкультуры», которые не только уравниваются по своему статусу и значимости с высокой культурой, но и вытесняют ее. Этот процесс был ярко описан в классической работе Х. Ортеги-и-Гассета «Восстание масс», но в то время еще не была очевидна целенаправленность этого процесса, его инициирование заинтересованными кругами и структурами.

Здесь возникают следующие два вопроса. Во-первых, на каком мировоззренческом фундаменте покоятся эти тенденции? Ведь любые техники, технологии и приемы должны лечь на подготовленную почву, на определенную картину мира реципиента, иначе возникает когнитивный диссонанс. Во-вторых, можно ли считать, что вся медисфера, включая классические СМИ и работающих в них журналистов, сознательно принимает участие в тотальном манипулировании массами, в том числе посредством искажения и деформации языка?

На первый вопрос ответ уже неоднократно был дан: мировоззренческой основой сегодняшнего состояния дел служит философия, точнее сказать, *идео-*

логия постмодернизма с его центральным тезисом деконструкции; со стремлением элиминировать все классические дихотомии: добро – зло, истина – ложь, красота – безобразие; с атаками на науку, культуру, образование как на «репрессивные сферы». Мы не будем останавливаться на критике этого направления, так как она давно осуществлена во множестве работ. Но проблема в том, что эта идеология прочно вошла в сознание многих людей – и тех, кто, возможно, даже не слышал о постмодернизме, и даже многих ученых, далеких от этой проблематики и от философии в целом и поэтому неспособных профессионально анализировать постмодернистскую философию. Поэтому – возвращаясь к нашей теме – неудивительно, что сегодня в медиасреде господствуют именно постмодернистские установки: языковой и культурный хаос, отрицание всяческих культурных норм, в том числе языковых, как «репрессивных» и «устаревших», наивное принятие очевидной деградации языка за его «развитие». В частности, вызывает удивление позиция упомянутых выше авторов, ратующих за включение ненормативной лексики в словари на том лишь основании, что она достаточно широко распространена. (Здесь приходит на ум простое сравнение: свалки также распространены, но никому не приходит в голову на этой основе устраивать свалку в собственной квартире).

Таким образом, в качестве основных *результатов* исследования можно назвать следующие. Во-первых, то, что активно идущую в медиасреде трансформацию русского языка нельзя считать его естественным развитием, так как она происходит под влиянием определенных идеологически-мировоззренческих установок. Во-вторых, вследствие этого культуроформирующая функция журналистики и в целом медиасферы постепенно трансформируется в *дисфункцию*. При этом стоит подчеркнуть необоснованность часто встречающихся отсылок к «требованиям времени», которым, как считается, нельзя противостоять. Это ложная позиция социального фатализма, в которой, как уже сказано, совершенно не учитывается фактор сегодняшнего целенаправленного формирования социокультурных процессов. В-третьих, деструктивным тенденциям и можно, и нужно противостоять, принимая ряд действенных мер. Упомянутый Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации»» представляет собой одну из таких попыток, но, на наш взгляд, нуждающуюся в доработке – и в распространении действия этого закона на всю сферу публичного дискурса, и в отношении критериев оценки и, соответственно, легитимизации иноязычных заимствований, Так, например, совершенно правомерно исключать, по сути, бессмысленные заимствования, которым в русском языке соответствуют адекватные и «рабочие» аналоги (как упомянутый «лук» вместо образ, внешний вид; «геймер» вместо игрок и пр.). Кроме этого, стоит пересмотреть с позиций функциональной обоснованности и десятки новых профессиональных терминов типа «мерчендайзер» (по сути – товаровед). Некоторые новые функции, появляющиеся в той или иной профессии, на что ссылаются сторонники подобных заимствований, совершенно не требуют новых терминов. Скажем, педагог остается педагогом, несмотря на радикальные изменения требований к этой профессии за последние десятилетия. Здесь стоит согласиться с мнением Е. Басовской о том, что это «терминотворчество» – результат нехватки образования или вкуса, или, чаще, и того, и другого. В-четвертых, помимо проблемы заимствований, надо решать и другие языковые проблемы, о которых выше шла речь. И здесь нельзя ограничиться поспешным принятием запретительных законов. Необходима большая совместная работа специалистов из разных областей, чтобы постепенно поднимать уровень языковой культуры в стране и остановить превращение культуроформирующей функции медиасферы в дисфункцию.

Библиографический список

1. Агапова С.Г., Кислицына Н.Н. Симбиоз языка и культуры: антрополингвистический, этно- и социолингвистический аспекты. *Вестник МГПУ*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2017; № 4 (28): 56–63.
2. Кириллова Н.Б. *Медиакультура: от модерна к постмодерну*. Москва: Академический Проект, 2006.
3. Кашкина М.Г. Современная медиакультура в информационном социуме. *Аналитика культурологии*. 2010; № 1 (16). Available at: http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/606-present-in-the-information-society-mediaculture.html
4. Таутиева И.Х., Рамонова Э.М. Экология языка как актуальная проблема современного российского общества в СМИ. *Журналистика XXI века: исторический опыт и современное развитие*: межвузовский сборник научных трудов. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2019; Выпуск XIX.
5. Русский язык защитят от «иностранщины» на государственном уровне. *РИА Новости. Крым.* 2023. Available at: https://crimea.ria.ru/20230216/russkiy-yazyk-zaschityat-ot-inostranschiny-na-gosudarstvennom-urovne-1127026208.html
6. Папуша И.С. Культура речи в эпоху клипового мышления. *Актуальные проблемы культуры речи:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2019: 3–11.
7. Солганик Г.Я. О современной культурно-речевой ситуации. *Учимся говорить по-русски. Проблемы современного языка в электронных СМИ*: сборник научных статей. Москва: Издательство МГУ, 2016: 9–22.
8. Афанасьева О.М. Лингвистические критерии оценки качества журналистских текстов *Учимся говорить по-русски. Проблемы современного языка в электронных СМИ*: сборник научных статей. Москва: Издательство МГУ, 2016: 22–36.
9. Гончарова А.А. Деструктивное влияние социальных сетей на взаимосвязь языка и мышления в контексте медиаэкологии. *Вестник Томского государственного университета*. 2019; № 4: 65–71.
10. Ерофеева И.В. Язык современных СМИ: проблема миромоделирования. *Гуманитарный вектор*. 2012; № 4 (32): 34–41.
11. Руженцева Н.Б. Абсурд в зеркале СМИ: язык – речь – текст – дискурс. *Политическая лингвистика*. 2023; № 1 (97): 19–26.
12. Янковская Т. *Оппозиционная грамматика***.** Available at: https://altaiinstitute.ru/yankovskaya-t-oppozitsionnaya-grammatika/

References

1. Agapova S.G., Kislicyna N.N. Simbioz yazyka i kul'tury: antropolingvisticheskij, `etno- i sociolingvisticheskij aspekty. *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2017; № 4 (28): 56-63.
2. Kirillova N.B. *Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2006.
3. Kashkina M.G. Sovremennaya mediakul'tura v informacionnom sociume. *Analitika kul'turologii.* 2010; № 1 (16). Available at: http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/606-present-in-the-information-society-mediaculture.html
4. Tautieva I.H., Ramonova `E.M. `Ekologiya yazyka kak aktual'naya problema sovremennogo rossijskogo obschestva v SMI. *Zhurnalistika HHI veka: istoricheskij opyt i sovremennoe razvitie*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Vladikavkaz: Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova, 2019; Vypusk XIX.
5. Russkij yazyk zaschityat ot «inostranschiny» na gosudarstvennom urovne. *RIA Novosti. Krym.* 2023. Available at: https://crimea.ria.ru/20230216/russkiy-yazyk-zaschityat-ot-inostranschiny-na-gosudarstvennom-urovne-1127026208.html
6. Papusha I.S. Kul'tura rechi v `epohu klipovogo myshleniya. *Aktual'nye problemy kul'tury rechi:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2019: 3-11.
7. Solganik G.Ya. O sovremennoj kul'turno-rechevoj situacii. *Uchimsya govorit' po-russki. Problemy sovremennogo yazyka v `elektronnyh SMI*: sbornik nauchnyh statej. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2016: 9-22.
8. Afanas'eva O.M. Lingvisticheskie kriterii ocenki kachestva zhurnalistskih tekstov *Uchimsya govorit' po-russki. Problemy sovremennogo yazyka v `elektronnyh SMI*: sbornik nauchnyh statej. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2016: 22-36.
9. Goncharova A.A. Destruktivnoe vliyanie social'nyh setej na vzaimosvyaz' yazyka i myshleniya v kontekste media`ekologii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 4: 65-71.
10. Erofeeva I.V. Yazyk sovremennyh SMI: problema miromodelirovaniya. *Gumanitarnyj vektor*. 2012; № 4 (32): 34-41.
11. Ruzhenceva N.B. Absurd v zerkale SMI: yazyk – rech' – tekst – diskurs. *Politicheskaya lingvistika*. 2023; № 1 (97): 19-26.
12. Yankovskaya T. *Oppozicionnaya grammatika***.** Available at: https://altaiinstitute.ru/yankovskaya-t-oppozitsionnaya-grammatika/

Статья поступила в редакцию 15.04.23

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-406-411

***Huang Xiaoyu**, postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: huangxiaoyu0918@yandex.ru*

THE WAYS OF EXPRESSING SELF-ASSESSMENT OF LANGUAGE PERSONALITY (BASED ON M. PLISETSKAYA'S MEMOIR "I, MAYA PLISETSKAYA").

In the article the researcher analyzes the emotional-evaluative discourse in the memoir text of M. Plisetskaya. To reconstruct and model a language personality, the researcher pays attention to the emotive-evaluative discourse, which contains different levels of structure of a language personality and reflects its emotional-evaluative activity. Self-assessment reflects to a large extent the correlation of the value orientations of the society and the speaking individual, in addition, the self-assessment statement is a method of verbalizing the most important aspects of a person's value picture of world: it not only manifests the individual's thoughts about himself, but

also his attitude towards the others. There are two types of statements presented in the material: direct and indirect, both implement different strategies for expressing self-assessment, which characterize the communicative-pragmatic strategies of the language personality. Analyzing the selected fragments, the paper shows the main ways of expressing self-assessment, especially the positive assessment for moral qualities and professionalism. The obtained conclusions help approach the reconstruction of the axiological world picture of the language personality.

Key words: **language personality, Maya Plisetskaya, emotional-evaluative discourse, self-assessment, direct and indirect statements**

***Хуан Сяоюй**, аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: huangxiaoyu0918@yandex.ru*

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ САМООЦЕНКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ ВОСПОМИНАНИЙ М. ПЛИСЕЦКОЙ «Я, МАЙЯ ПЛИСЕЦКАЯ»)

В данной статье проводится анализ эмоционально-оценочного дискурса, выделенного из мемуарного текста Майи Плисецкой. Для реконструирования и моделирования языковой личности мы обращаемся к эмотивно-оценочному дискурсу, в котором проявляются разные уровни структуры языковой личности и отражается ее эмоционально-оценочная деятельность. Самооценка отражает в существенной степени соотношение ценностных ориентиров социума и говорящего субъекта, кроме того, высказывание-самооценка является средством вербализации важнейших аспектов ценностной картины мира человека: в нем не только проявляются представления индивида о собственной личности, но и его отношение к окружающим. В языковом материале представлено два типа оценочных высказываний: прямые и косвенные, в них реализуются разные стратегии выражения самооценки, которые характеризуют коммуникативно-прагматические стратегии языковой личности. Анализируя выделенные фрагменты, мы выявляем основные способы выражения самооценки, в особенности положительной оценки моральных и профессиональных качеств. Полученные выводы позволяют приблизиться к реконструированию аксиологической картины мира языковой личности.

Ключевые слова: **языковая личность, Майя Плисецкая, эмоционально-оценочный дискурс, самооценка, прямые и косвенные высказывания**

Соприкасаясь с окружающим миром и воспринимая его, человек выражает отношение к воспринимаемому, и оценка играет значительную роль в этом процессе познания и квалификации явлений реальной действительности. Говорящий дает положительную или отрицательную оценку объектам, устанавливает их реальную или потенциальную ценность, таким образом проявляя свое отношение к окружающему миру и позиционируя себя в нем.

Мы воспринимаем окружающий мир сквозь призму своих эмоций, чувств, опыта и знаний, а также своей аксиологической системы, и это накладывает отпечаток на образ мира в нашем сознании. В языковой картине мира объективируются результаты познавательной деятельности человека, а оценочное и эмоциональное отношение человека содержится в высказываниях, с помощью которых он определяет ценность того или иного явления.

Цель работы заключается в исследовании языковой личности (далее – ЯЛ) в аспекте ее эмоционально-оценочной деятельности, а именно – в изучении способов языкового выражения оценочной семантики и основных интенций автора, реализованных в самооценке. Изучив мемуарный дискурс Майи Плисецкой (далее – М.П.), мы выявили основные способы выражения самооценки в прямых и косвенных высказываниях.

Реализация поставленной цели требует решения ряда конкретных задачи: а) выделить из мемуарного текста М.П. эмотивно-оценочные дискурсы, разделить их на прямые и косвенные высказывания; б) выявить из каждого типа высказываний основные способы выражения самооценки; в) охарактеризовать стратегии выражения самооценки и определить характер их влияния на коммуникативную деятельность.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящий момент проблематика моделирования индивидуальной языковой личности приобрела в науке особое внимание, и новизна исследовании состоит в том, что данный оригинальный материал еще не разработан, кроме того, по сравнению с оценкой окружающего мира самооценка отражает в более существенной степени соотношение ценностных ориентиров социума и конкретного человека, является эффективным подходом к моделированию ЯЛ.

Самооценка представляет собой сложный ментальный акт: обычно в случаях самооценивания субъект и объект оценки идентичны (человек самостоятельно дает себе оценку), но в реальности индивид относится к себе как к другому [1], выявляя и квалифицируя значимые с точки зрения говорящего социума характеристики собственной личности. Самооценка имеет антропоцентричный и субъективный характер, находится под влиянием взаимодействия индивида и общества.

В самооценке можно выявить психологическую, национально-культурную и профессионально обусловленную особенность субъекта речи, его социальный статус, территориально-этническую принадлежность, эстетическое кредо, культурно-образовательный ценз, индивидуально-психологическую характеристику коммуникантов [2]. Следовательно, самооценка личности является очень значимым показателем и важной составной частью эмоционально-оценочной картины мира человека. Самооценка также активно изучается во многих кросс-культурных исследованиях в русском, английском и немецком языке: Трипольская Т.А. (2013, 2015), Смирнова О.А. (2010, 2013, 2018), Гришаева Л.И. (1998), Кашкина О.В. (2005) [2–8].

Объектом настоящего исследования является эмоционально-оценочный дискурс (далее – ЭОД), выделенный из мемуарного текста М.П. В эмотивно-оценочном дискурсе, организованном с помощью эмотивно-оценочной лексики, проявляются: а) специфический эмотивно-оценочный словарь как зона выбора слова говорящим субъектом, а в выборе языкового знака и проявляет себя ЯЛ [9]; б) когнитивный уровень (система ценностей) социума и конкретного человека; в) особенности категоризации эмоций, связанных с оценочной парадигмой в языковой картине мира; г) система коммуникативных стратегий и тактик в предъявлении своих оценок и принятии чужих [10, с. 30].

В эмотивно-оценочном дискурсе М.П. выделяются следующие блоки высказываний.

1. Рациональные оценки и эмоциональные оценки реальной действительности, к ним примыкает и блок самооценок. В таких высказываниях-оценках проявляется не только объективность или субъективность автора в описании эпохи, но и строгость/самокритичность/справедливость/независимость М.П. в процессе самооценивания. М.П. в самом начале своей книге воспоминаний прямо указала на то, что про нее *наплели уйму небылиц*, главным мотивом для написания книги было *восстановить правду, правду … собственной жизни*.

2. Чужие оценки, воспроизводимые автором в книге с помощью разных языковых средств и удовлетворяющие различным интенциональным установкам пишущего. В контексте поставленных задач нас будет интересовать чужая оценка в мемуарном дискурсе как один из способов выразить самооценку ЯЛ.

Теоретическая значимость и практическая значимость работы определяется тем, что личностный ЭОД в целом и самооценка в частности включает богатую палитру разноуровневых языковых средств выражения. В современной лингвистической литературе изучение способов и языковых средств выражения самооценки (прямой и косвенной) представлено не очень большим количеством работ, которые скорее ставят данную проблему, чем предлагают детальный анализ языковых средств вербализации этих речевых актов. Последнее делает данную работу актуальной и целесообразной. Полагаем, что изучение и детальное раскрытие данной темы поможет понять эмоционально-оценочную картину мира не только М.П., но и структурировать данный процесс в целом.

Говорящий в процессе вербализации оценочных высказываний выбирает речевые стратегии и способы языкового выражения, соответствующие своим целям и коммуникативной компетенции. Акт предпочтения одного языкового средства другому – так же, как и степень его осознанности, – это и есть сам говорящий, «образ автора» данного высказывания [9, с. 19]. Поэтому выбранные способы выражения самооценки очень подходят в качестве отправной точки для реконструкции ЯЛ, одновременно открывая новую возможность в дальнейшем изучении коммуникативных стратегий.

Материалом для исследования послужила книга воспоминаний М.П. «Я, Майя Плисецкая». Данный выбор основан на том, что, во-первых, эмотивно-оценочный дискурс позволяет моделировать разные уровни в структуре языковой личности: эмотивно-оценочный и оценочный словарь, ценностную картину мира и коммуникативные стратегии предъявления самоотношения автора. Во-вторых, в силу публичного характера своей профессиональной деятельности М.П. была объектом всеобщего внимания и привлекала интерес различных слоев общества: специалистов, театральной публики, поклонников, друзей и недругов, а также внимание советских спецслужб. В силу этого особый интерес для исследователя представляет соотнесение оценки окружающих и самооценки языковой личности.

Язык книги воспоминаний М.П. характеризуется экспрессивностью и выразительностью, содержит большое количество оценочных и эмоционально-оценочных высказываний о мире и себе, и таким образом формируется абсолютная и сравнительная ценность разных объектов, включая самого автора. Из текста

(около 116 000 слов) отобраны около 200 самооценочных высказываний, в их выражении участвуют все языковые уровни: лексемы, морфемы, словосочетания, целые высказывания, способные передать ценностное отношение. Мы заметили, что процент положительных самооценок (самопохвалы) выше, чем отрицательных, основанием же самооценки чаще всего являются профессиональная деятельность, моральные качества, бунтарский дух, характер, душевные устремления.

Хвастовство и самовосхваление в национальной системе ценностей не воспринимается как поощряемое речевое действие, «типичными реакциями адресата на самопохвалу является, во-первых, порицание говорящего за отсутствие должной скромности и нарушение неписаных правил коммуникации; во-вторых, ответная самопохвала адресата, к которой он прибегает, почувствовав нарушение 'коммуникативного равновесия', вызванного вербализованной высокой самооценкой говорящего субъекта» [11, с. 88]. Чтобы смягчить категоричность высказывания, избежать коммуникативных помех и быть убедительным, высокоразвитая ЯЛ тщательно выбирает речевые стратегии для самооценки как коммуникативно небезопасного высказывания. В особенности это важно для положительных самооценок, именно в этом коммуникативном поле максимально нужно повышать объективность, логичность, аргументированность, а что касается оценок другими, они обычно могут отличаться высокой эмоциональностью и гибкостью оценочного языка человека.

Приступим к анализу языковых способов выражения самооценки, а также к описанию основных коммуникативных стратегий и интенций языковой личности, реализованных в мемуарном тексте.

Самооценки в нашем материале образуются при помощи прямых и косвенных высказываний. Е.М. Вольф указывает, что прямое оценочное высказывание обладает структурой, включающей субъект оценки, оценочный предикат, объект оценки и основание оценки. Данные элементы оценочной структуры выражены эксплицитно. Имплицитно в структуру оценки входят шкала оценок и стереотипы, которые являются общими для большинства членов социума [12, с. 16]. Косвенные высказывания, содержащие показатели иллокутивной силы одного типа иллокутивного акта, могут произноситься для осуществления, кроме того, иллокутивного акта другого типа [13, с. 195]. Косвенные же оценочные высказывания могут строиться путем элиминации/замены/маскировки отдельных элементов оценочного высказывания [11].

Прямые высказывания с семантикой самооценки и способы выражения самооценки

1. Основные стратегии выражения самооценки

1.1 Утверждение полной правдивости и достоверности оценочного высказывания

В прямых высказываниях самооценка содержит лексические маркеры оценочного значения. В нашем материале для самооценки **моральных качеств и профессионализма** (таланта балерины) автор часто использует эмоционально-оценочную лексику с четкой позитивной семантикой. Ср.:

1. *Мало только сделала. Куда больше могла. Но и на том спасибо.* ***Спасибо природе своей, что выдюжила, не сломалась, не сдалась…*** [14, с. 375]

2. *Были спектакли удавшиеся, были с огрехами. Но* ***моя манера, принципы, кое-какие танцевальные новшества привились, утвердились. «Плисецкий стиль», могу сказать, пошел по миру*** (после «Лебединого» для Мао Цзэдуна) [14, с. 121].

3. *Не подтрунивай надо мной, читатель. Да, я опять напишу, что* ***был большой успех, что аплодисментам не было конца. Но что же писать мне, если успех взаправду был, и был очень большой? И это был Париж, не Тула*** [14, с. 274].

В первом примере чувство удовлетворения продиктовано самопризнанием, в котором положительно оцениваются ключевые черты характера автора: храбрость, настойчивость, терпение и стремление к мечте. Высокая самооценка сопровождается благодарностью «своей природе»: именно ей М.П. обязана силой характера и стойкостью.

В примерах (2) и (3) автор непосредственно высоко оценивает свое профессиональное мастерство и мотивирует самооценку оценкой ее таланта «всем миром». Осознав, что прямая самопохвала может вызвать негативное/насмешливое/ироническое отношение читателей, М.П. намеренно предупредила в начале: *не подтрунивай надо мной, читатель*. Следует отметить, в нормальной межличностной коммуникации, чтобы не нарушить коммуникативных норм, говорящий часто заранее предъявляет свое отношение к данному речевому действию: это некоторая уступка, осознание того, что языковой личностью нарушается максима скромности [15].

После этого М.П. отмечает следующее: что же тогда, кроме этого, писать, если успех спектакля реально был, и он был действительно большой. При этом М.П. настаивает и на высочайшей самооценке как соответствующей объективному положению дел (*взаправду*), и на полной правдивости и достоверности оценочного высказывания.

Эта же стратегия применяется в самооценке своего непримиримого характера:

4. *Я* ***не хочу*** *на страницах рассказа о своей жизни ни с кем сводить счеты.* ***Но кивать на козни неких безымянных недоброжелателей я не буду****. У каждого была фамилия, имя, чиновное кресло* [14, с. 110].

В этом примере наблюдается оценка своей бескомпромиссности и стремления к справедливости: можно избежать острых углов, но она назовет поименно всех «обидчиков», используя лексику с крайне отрицательной окраской (*отпетый бандит, мерзавцы, лгунишки, чиновные собачьи морды, говнюк, убийца, тиран, садист, надменный, ханжеский, изолгавшийся* и др.) в описании недоброжелателей, врагов и обидчиков. Желание М.П. – не расплатиться, не мстить, как она считает, а привести факты, чтобы они говорили сами за себя, отстаивая справедливость. Одновременно автор настаивает на достоверности своих оценочных высказываний. Однако читатель мемуаров сам решит, доверять ли оценкам и самооценкам М.П.

1.2 Способ снижения категоричности самооценки

Выше мы рассмотрели случаи, когда автору нужно «легализовать» прямые высказывания с семантикой положительной самооценки, в этих высказываниях М.П. настаивает на правдивости и объективности оценки. Процесс «легализации» включает и другие тактики, призванные смягчить самооценку, чтобы высокое мнение о себе, многократно заявленное, не раздражало и не смешило читателя. Ср.:

5. *Труднее всего давалась мне независимость. Вот что уж роскошь. Суетные люди без конца стремились затиснуть меня в свои группировочки, группировки, загнать под ничтожные знамена, упечь в свои ряды. Чем и грешна была, но не этим. Произнесу:* ***я была независима****.* ***Усердно старалась быть таковой*** [14, с. 373].

В пятом примере последнее предложение как дополнение и объяснение предыдущего оценочного высказывания снижает категоричность положительной самооценки "*я была независима*", делает оценку более соответствующей общему представлению: абсолютно независимых людей не бывает. В этом контексте особая ценность придается стремлению/старанию быть независимой. Таким образом, снимаются сомнения в достоверности и справедливости самооценки.

Дальше рассмотрим стратегии, которые повышают объективность самооценки.

2. Стратегия повышения объективности самооценки

Следует упомянуть, что по сравнению с оценками других людей, доля объективности эмоционально-оценочного и личностно ориентированного отношения к себе уменьшается, самооценка зависит от множества субъективных факторов и находится под влиянием эмоций.

2.1 Общая картина мира как способ привлечь адресата в союзники

На страницах своей книги автор много пишет о пережитом, раскрывает темную сторону советского режима, не раз упоминая: *Это я пишу для западного читателя. Для будущих поколений напишу. Так у всех нас это на памяти, что сомневаюсь – писать ли? Я живописую то, чему сама свидетельницей была. Не подумай, что я зарапортовалась, преувеличиваю, выжила из ума.*

Эта стратегия чаще всего проявляется, когда автор описывает советскую жизнь и советскую власть. ЯЛ обращается к читателю: мы вместе обладаем этой информацией, мы это видели и знаем: *Суди, читатель, сам. Обещаю тебе, читатель. Ты уже догадался, читатель*. Возможно, читатель и автор даже имеют общие испытания и одинаковое мнение, естественно, читатель, который обладает общей информацией, будет склонен согласиться с оценкой автора. С другой стороны, другие читатели, которые незнакомы с советской историей, более склонны полагать, что существует большое количество людей, живших в тот же период, могущих мнение автора подтвердить. Это один из эффективных способов привлечь адресата в союзники, повысить объективность оценочного высказывания и, соответственно, самооценки.

2.2 Чужая оценка как способ выразить самооценку

Предъявление положительного отношения со стороны других (признание, восхищение, удивление, поддержка, любовь) к себе является распространённой стратегией самопохвалы. Напомним слова М.М. Бахтина, который полагает, что "в жизни мы это делаем на каждом шагу, оцениваем себя с точки зрения других, через другого стараемся понять и учесть трансградиентные собственному сознанию моменты" [16, с. 19].

В непростой жизни и блестящей профессиональной карьере МП естественно и неизбежно встречалась со многими талантливыми, известными и авторитетными в самых разных областях людьми: лидерами многих стран, звездами кино, известными балетмейстерами и артистами, художниками, модельерами, дирижёрами композиторами (Д.Д. Шостакович, Г.С. Уланова, А.Я. Ваганова, Л.В. Якобсон, Р.К. Щедрин, Н.С. Хрущев, Роберт Кеннеди, Джон Кеннеди, Джон Морган, Луи Арагон, Ролан Пети, Марк Шагал, Ингрид Бергман, Лифарь Серж, Милица Корьюс, Морис Бежар, Коко Шанель, Пьер Карден, Альберто Алонсо и др.). Общение М.П. с этими людьми приводит к ряду взаимных оценок. Необходимо учитывать, что более репрезентативны оценки от международных авторитетов и экспертов в различных областях. Кроме того, представление чужих оценок читателям может снизить субъективность самооценки и повысить ее реальность. Ср.:

6. *Луи Арагону, Ролану Пети, Жану Вилару, Иветт Шо вире, Жану Бабиле…* ***Все сходились на одном: мне удалось переключить внимание аудитории с абстрактной техники – на душу и пластику*** [14, с. 275].

7. ***Шанель разражается аплодисментами.***

– ***Теперь я верю Сержу, что Вы – великая балерина*** [14, с. 283].

8. ***Щедрин до сегодня уверяет, что природа одарила меня абсолютным слухом*** [14, с. 152].

9. *Неправда. Я не плакал, я рыдал. Рыдал от счастья.* ***Вы устроили пожар на сцене*** [14, с. 151].

10. *Суровая герцогиня Альба зашла ко мне после спектакля в артистическую с орхидеей* ***невиданной величины*** *и сказала очень строго: <…>* ***Вы тронули мое сердце. Это так красиво и трагично*** [14, с. 435].

Все примеры демонстрируют, что у автора есть представление о том, что самопохвала не особенно приветствуется в социуме, поэтому ЯЛ изыскивает способ ее введения, снимая с себя ответственность, самопохвала воплощается через чужое восхищение, удивление и сравнение: меня хвалят другие / мною восторгаются другие / мне удивляются другие (ВСЕ, то есть театральная публика – не люди с улицы, а очень авторитетные лица, чье мнение/похвала очень важны для автора текста).

Сама же М.П. полностью присоединяется к этому похвальному дискурсу, не пытаясь поспорить или скорректировать завышенную похвалу как свойственно, например, К. Чуковскому [3].

Отметим, что смена субъекта оценки в чужих оценочных высказываниях делает этот тип высказываний пограничным между прямыми и косвенными речевыми актами.

2.3 Введение обоснования высокой самооценки

Демонстрировать сегодняшнее "вещественное" подтверждение высокой самооценки, которая прозвучала некоторое время назад, – это тоже способ усиления объективности и достоверности высокой самооценки [11]. Дискурс на тему «Лебединое озеро» – типичный пример такой коммуникативной тактики. Автор приводит реальную статистику, чтобы показать, что в балете, особенно в классическом репертуаре, «Лебединое озеро» является *пробным камнем* для определения квалификации танцовщицы.

11. *Я станцевала его («Лебединое озеро»)* ***более 800 раз****, и танцевала* ***тридцать лет****: 1947–1977. <…> Я считала и считаю поныне, что* ***«Лебединое» – пробный камень для всякой балерины****. В этом балете ни за что не спрячешься, ничего не утаишь* [14, с. 114].

2.4 Стратегия совмещения в одном экспрессивном текстовом фрагменте двух самооценок, положительной и отрицательной, когда в целом побеждает позитивное отношение

В главе «Лирическое отступление», оглядываясь на свою жизнь, автор пытается найти понимание и определение смысла жизни. Кроме того, цель этой главы еще и в том, чтобы читатели узнали/поняли ее характер, проявляемый даже в мелочах. Фигура читателя, включенного в повествование с помощью разных способов адресации, оказывается немаловажной для организации ЭОД М.П.

12. *Что я всегда была* ***конфликтна? Лезла на рожон часто попусту?*** *Могла* ***обидеть человека просто так, бездумно, несправедливо. Потом раскаивалась…***

Что во мне ***совмещались полюса – я могла быть расточительной и жадной, смелой и трусихой, королевой и скромницей?..***

Что была ***до глупости легковерна и столь же – нетерпелива. Ждать не умела никогда… Была резка, порывиста…*** [14, с. 371].

Эмоционально-оценочный дискурс этого типа очень важен для создания атмосферы полной искренности (ничего о себе автор не скрывает), именно на таком фоне коммуникативно более привлекательными и объективными выглядят сверххвалебные оценки своего таланта и своего свободолюбия.

В вышеприведенном примере самооценка осуществляется с помощью контрастов – смелая и трусиха, расточительная и жадная. Подобные неположительные и противоречивые самооценки вызывают эмпатию читателей: ЯЛ выглядит обычным человеком с непростым характером. Нужно учесть, что таким образом представляются спорные, часто неположительные самооценки.

13. *Но если* ***хотите правды, только правды****, то в те годы я о побеге не помышляла.* ***Дура? Дура!*** *Теперь локти кусаю. Опять же, если,* ***по правде****, говорить* [14, с. 244].

14. *Но, как ни прискорбно писать, творческого романа с великим Голейзовским у меня не вышло. Конечно,* ***я тому виною, моя индивидуальность****. В Голейзовском исполнителю надо до конца раствориться. Исполнитель – слепец, Голейзовский – поводырь. Я этого не смогла, мое* ***непокорное нутро лезло из всех щелей и вступало в конфликт с хореографом*** [14, с. 141].

Контекст (13) содержит косвенную оценку *Я очень искренняя и правдивая* и прямую *Я дура* (здесь наблюдаются лексические повторы, вопросно-ответное единство, восклицание, которые усиливает эмотивно-оценочные смыслы высказывания). Очевидно, что правдивость и искренность особенно в отрицательном эмотивно-оценочном дискурсе доминирует над самооценкой «*Я дура!*», тем более что это не оценка глупости, это оценка недальновидности, непрактичности и др.

В примере (14) еще нагляднее: как будто речь идет о вине автора, на самом же деле доминирует сверхположительная информация о своенравности, индивидуальности, непокорности (читатель уже знает, что эти качества личности М.П. ценит чрезвычайно высоко.

3. Стратегия одновременной похвалы и других, и самого себя

Эта часто встречающаяся стратегия общения не нарушает коммуникативное равенство, и баланс и не вызывает неприятия у адресата и читателей, а комплименты, высказанные в адрес других, смягчают самопохвалу говорящего.

15. ***Сопротивляйся не сопротивляйся****, но мечтать о работе с западными хореографами я не смела. Видела фильмы с постановками Лифаря, Ролана Пети, Джерома Роббинса, Бежара,* ***пьянела от новизны идей, лексики, форм****, но мечтать ни-ни…не смела. Так далека была наша стреноженная, рабская жизнь от* ***раскованных выдумщиков, ниспровергателей, смельчаков*** [14, с. 354].

16. ***А одна, уж точно – я****, <…> Ухватил Марк Захарович сей момент… Сходства с танцовщицами на панно у меня немного. Но когда смотришь долго, пристально, внимательно, – уразумеваешь, что что-то мое рука* ***великого художника*** *схватила.* ***Что-то тут есть*** [14, с. 318].

В примере (15) М.П. актуализирует уступительные интонации («я» и повтор глагола «не смела»), чтобы смягчить бескомпромиссность оценочной семантики и подготовить читателей к доброжелательному восприятию дальнейшего повествования о себе. Автор использует лексику с яркой положительной окраской для восхваления мастеров, и, прочитав книгу, мы уже знаем, что автор впоследствии с каждым из них сотрудничала и, таким образом, естественно, подняла свой профессиональный уровень до уровня мастеров мирового класса.

Точно так же в примере (16) сначала объясняется, что известный художник Марк Шагал нарисовал панно для нового «Мета», а среди рисуемых балерин – она. Автор косвенно похвалила себя, восхваляя превосходные навыки художника.

17. *Филипп Денисович Бобков помог многим, многих вызволил из бед. Позже и мне приходилось искать вновь его защиты, чтобы разрубить новый узел, который завязывала на моей судьбе наша подневольная советская жизнь. <…>* ***Моя генетика призвала меня помнить добро. Я не изменила и не изменю этому зову!*** [14, с. 367].

Эмоциональные оценки у М.П. часто максимально контрастны. В отличие от крайнего отрицания таких объектов, как представители власти, Майя Михайловна всегда относится к добрым людям с благодарностью и восхищением, что соответствует ее стремлению быть благодарной. Здесь автор использует метафору, чтобы образно описать великое значение помощи Ф. Д. ей, таким образом, не только показывая благородные поступки Ф.Д., но и выражая свой нравственный принцип.

Косвенные высказывания и способы выражения самооценки

Косвенное оценочное высказывание, воспринимаемое в контексте коммуникативной ситуации, служит не только средством экспликации позиции субъекта, но и привносит дополнительные оценочные нюансы позитивной или негативной динамики. В косвенных высказываниях ЯЛ стремится передать скрытые смыслы (оценочная информация о себе, о своих качествах, поступках, достижениях, эмоциях), декодирование которых неразрывно связано с описанием способов выражения самооценки. Самооценка представляется в виде имплицитного компонента значения высказывания.

Выясним основные причины обращения говорящего к косвенным самооценкам. Во-первых, в некоторых ситуациях, когда принципиально важна скромность, вежливость и т. д., самооценку не принято выражать прямо и открыто, чтобы не нарушать максимы коммуникации. Во-вторых, оценки опосредуются сложившимися аксиологическими стереотипами восприятия мира, которые облегчают процесс кодирования и декодирования. Косвенная оценка может создать скрытое эмоциональное напряжение и интенсификацию мыслительных процессов декодирования сообщения в сознании адресата, чтобы адресат во время переведения неявной оценочности достраивал смысловое наполнение речевого акта. При помощи различных способов выражения и речевых фигур косвенные самооценки создают многообразную эмоциональную тональность и выразительность языка, вызывают у читателей определенную эмоциональную реакцию и психологический резонанс, усиливают воздействие на читателей. И последнее, по мнению Д. Фершуерена, использование языка является процессом постоянного выбора языковых средств, в котором на основе изменчивости и обращаемости языка говорящий может сделать компромиссный выбор для его потребностей. Такая адаптируемость языка может гарантировать согласование выбора языка с целью, средой и объектом коммуникации, в связи с этим частотность использования косвенных высказываний увеличивается [17, с. 59].

Нередко прямые и косвенные оценки смыкаются, выражая похвалу одним и тем же качествам пишущего. Так, стремление автора к свободе многократно оценивается положительно в прямых оценочных высказываниях, эта же оценка нашла отражение и в косвенном высказывании о балете «Кармен»:

18. ***С кем бы ни заговаривала о своих мечтах*** *– образ Кармен являлся первым <…> Кармен как гибельное противостояние* ***своевольного*** *человека –* ***рожденного природой свободным*** *<…> Жизнь Кармен – коррида, глазеющая равнодушная публика. Кармен – вызов, восстание. Ослепительная – на сером фоне!* [14, с. 342].

Осмысление противостояния свободы и рабства советской системы, новаторства и косности в балете пронизывает всю жизнь М.П. Помимо книги воспоминаний, М.П. не раз во многих интервью упоминал балет «Кармен», он так важен для М.П. именно потому, что Кармен и М.П. имеют много общего в характере и стремлениях в жизни, и таким образом, выражая свое стремление к независимости и свободе творчества, автор сопоставляет себя с Кармен, косвенно описывает себя как человека, обладающего подобными качествами.

Мы заметили, что в процессе достижения своей цели автор часто использует косвенную самооценку наравне с прямыми: косвенные и прямые самооценки

не могут использоваться раздельно, зачастую появляются вместе, обогащая и усложняя эмотивно-оценочный дискурс ЯЛ.

Рассмотрим пример из главы «Что человеку надо». Являясь в собственных глазах храбрым, сильным, непорабощенным и никогда не кланяющимся человеком, Плисецкая пишет, что для нее важнее всего в жизни:

19. *А что и впрямь человеку надо?* ***Про других не знаю. А про себя скажу.***

Не хочу быть рабыней*. Не хочу, чтобы неведомые мне люди судьбу мою решали.* ***Ошейника не хочу на шее. Клетки, пусть даже платиновой, не хочу.*** *<…>. Когда люди от тебя врассыпную бегут, сторонятся, говорить с тобой трусят, – не могу с этим примириться. Не таить, что думаю, – хочу. Опасаться доносов – стыдно. Слежки стерпеть не могу.* ***Голову гнуть не хочу и не буду. Не для этого родилась…*** [14, с. 215].

Данная часть является не только представлением собственной системы ценностей, очевидно противостоящей той, которая навязана обществу, но и косвенной оценкой самой себя, не желающей быть рабыней: далеко не все так представляют себе чувство собственного достоинства.

В данном примере автор построила предложения по одной схеме при помощи синтаксического параллелизма: отрицательные формы *не хочу*, *не могу* повторяются, это подчеркивает непреклонное отношение к своей судьбе и непоколебимую принципиальность в поступках. Ср. также сходный прием косвенной самооценки в стихах В. Высоцкого «Я не люблю».

1. Описание восторга публики

Один из самых значимых косвенных способов оценки своего таланта – описание восторга публики. Об уровне профессионализма и таланта актера можно судить – до некоторой степени – по реакции и оценкам зрителей. Описывая реакцию публики, автор демонстрирует признание, которое она получила как артистка балета. Она не раз вспоминает продолжительные аплодисменты и крики *браво*, подчеркивает, что это был оглушительный шквал аплодисментов. Ср.:

20. ***Я не верила сама себе, что танцую, что исполнилась мечта. Все участвовавшие в спектакле аплодировали мне после каждого акта на сцене…*** [14, с. 116].

В этом контексте представлено описание восторга зрителей – косвенная оценка своего таланта. Здесь оценка публики и участвовавших, выраженная дружными аплодисментами.

21. *С самого начала на мой выход – после прыжка, когда я в первой лебединой позе в четвертой позиции застываю, –* ***зал взорвался экстатическими приветственными аплодисментами. Сквозь их водопад проникали слога криков: «…ра-а-во», «ави-и-и-иссимо».*** *Что-то еще на «А» и «О»* [14, с. 198].

22. *Мой лебединый «уход» в конце «белого» акта венчался* ***такой овацией, что я утеряла нить музыкального сопровождения. Напрягала слух, замирала, но, кроме канонады аплодисментов и шквала истошных криков, ничего слышно не было. Ни одной ноты из оркестра!*** *Я так и закончила акт лишь на внутреннем слухе. После конца спектакля у артистического подъезда* ***собралась толпа поклонников и поклонниц*** [14, с. 246].

23. *Кланялась долго. Когда занавес закрылся,* ***вся труппа – кто на сцене – разразилась аплодисментами*** [14, с. 150].

Таким образом автор дает читателям возможность представить и почувствовать бурный восторг и энтузиазм аудитории и затем естественным образом интерпретировать это положительное впечатление на ее профессионализм, как представляется автору мемуаров, высочайшую и объективную оценку. Иными словами, это высказанная не словами, а действием чужая оценка весьма схожа с вербальной чужой оценкой (см. выше): главное, здесь происходит смена субъекта оценки, однако наша ЯЛ полностью солидарна с восторгом публики, поэтому подобные высказывания логично рассматривать в системе самооценок М.П. Отметим, что в самооценивании автор мемуаров никогда не проявляет чувства юмора, у него нет желания хотя бы улыбнуться по поводу непомерных восторгов окружающих.

2. Сопоставлению и противопоставления себя с другими

В косвенной самооценке М.П. иногда прибегает к сопоставлению и противопоставлению оценочных значений, характеризующих ее на фоне других. Это один из наиболее редких способов выражения самооценки ЯЛ. Автор не злоупотребляет им, поскольку чувствует, что таким образом проявляет себя как недоброжелательный человек, который полагает, что он лучше всех. Добавим, однако, что объектами оценки М.П. в этом случае являются люди, которых она презирает и которые имеют исторически отрицательную репутацию. Благодаря тому, что многие читатели имеют опыт советской жизни, они сопереживают автору и часто соглашаются с высказанными негативными оценками. Путем подобного сопоставления и противопоставления автор дистанцируется от таких людей и косвенно выражает положительную самооценку.

В таких оценочных высказываниях нередко наблюдается высокая экспрессивность, созданная различными эмотивно-оценочными средствами языка. Подобные высказывания преследуют цель затронуть именно эмоциональную сферу читателя, вызвать психологический резонанс и способствовать принятию адресатом оценочных позиций пишущего. Например:

24. *И я, начиная с самых благих новаторских устремлений, приходила к финишу к смирению –* ***зачем от добра добра искать****? … И положа руку на сердце скажу – не смогла я дотянуться до Горского.* ***Хорошо еще, что понимаю это. А другие?..*** [14, с. 289–290].

Речь идет о том, что в театральной хореографии того времени совершенно не было места свободному творчеству. Как пишет М.П., посредственные хореографы нагромождали социалистические шаблоны, слепо следовали моде и разрушали классику. В отличие от них, Плисецкая осталась верна великому хореографу Якобсону и не опустилась до уровня процветающей посредственности того времени. Автор путем постановки риторических вопросов с заведомо известным ответом дает читателям возможность понять позицию М.П. и подчеркнуть ее скромность и профессионализм.

В примере (25) автор описывает первую поездку за границу в Индию в 1953 году под слежкой представителя ГБ Щербакова. Все, что она там делала (посещение достопримечательностей, общение с людьми, покупки и т. д.) находилось под строгим наблюдением, поездка была наполнена подавленностью и страхом. М.П. не выходила за рамки дозволенного, но после возвращения ее все равно подозревали, фабриковали ложные истории и из-за этого ей долгое время запрещали выезжать за границу; таким образом, негативное отношение М.П. к Щербакову небезосновательно.

25. *Я и по сей день не знаю, была ли слежка Щербакова ретивым выполнением начальственного наказа. Либо это был* ***садист, мерзавец****, действовавший по наитию. Дорого дала, чтобы хоть краем глаза заглянуть в свое пухлое личное дело, настряпанное* ***кагэбистами****! Сколько жизненных сил выкрали у меня эти* ***люди без чести и совести****. А персонаж я была подходящий. Есть чем поживиться. Неблагополучная биография,* ***ершистый, нетерпеливый, независимый характер, захлестывающая через край горячность.*** [14, с. 168].

М.П., используя эмоционально окрашенную лексику и восклицательные предложения, выражает отвращение и презрение к Щербакову. О себе же пишет: «*ершистый, нетерпеливый, независимый характер, захлестывающая через край горячность*», подчеркивая свою независимость, порядочность и нетерпимость к подлости. Такое противопоставление помогает лучше представить описываемую ситуацию, кроме того, косвенно предъявить свою позитивную самооценку.

26. *Я отчетливо вижу, как неправильно поставлены спины, как не работают колени, как затрудняют, а не помогают крутить пируэты несобранные руки. А куда задевались музыкальность, артистизм, стиль? Просто беда. Это не означает, что в школе нет профессиональных педагогов. Это означает, что и в школе – диктатура.* ***Диктатура Головкиной, которой нельзя ни в чем перечить. Головкиной, чей мнимый педагогический дар без удержу воспет и восславлен*** [14, с. 458].

Когда автору стало ясно, что творчество Большого балета стагнирует, М.П. прямо заявила, что причина кроется в безграничной диктатуре власти руководителей. Анализируя проблемы обучения балерин, автор противопоставляет Головкиной свой профессиональный уровень и свои эстетические идеалы. М.П. использует как интенсификаторы эмотивно-оценочных смыслов синтаксический параллелизм (*это не означает / это означает*) и лексический повтор (*диктатура Головкиной… Головкиной*).

М.П. отмечает, что вокруг нее всегда ходит множество слухов и домыслов. В своих мемуарах автор упомянула, что цель принятия решения о написании мемуаров состоит в том, чтобы записать реальные факты; она не хотела, как некоторые мемуаристы и репортеры, писать длинно и напыщенно. Поэтому при создании собственного имиджа Плисецкая стремится раскрыть себя перед читателями, характеризует себя как живого и реального человека со своими радостями и горестями, победами и поражениями.

В настоящее время отмечается рост интереса к исследованию эмоционально-оценочного дискурса, к аксиологической деятельности человека. В этом контексте изучение высказываний-самооценок играет значительную роль. Самооценка как результат сложной мыслительной деятельности передает существенную информацию о говорящем: о его системе ценностей, его возможностях выбора подходящего слова и коммуникативной стратегии, а также оказывает воздействие на адресата.

Значимыми характеристиками ЯЛ являются качество и категоричность оценочных значений, основания оценки, способы их преподнесения. Так, для М.П. доминируют самооценки профессиональных и морально-нравственных качеств.

В мемуарном тексте наблюдаются прямые и косвенные оценки, в обоих случаях автор выбирает несколько предпочтительных способов введения самооценки: повышение объективности и достоверности оценки; введение извинений за самопохвалу, использование чужих оценок и аргументов, убеждающих читателя в правомерности своих ценностных суждений. Прямые и косвенные оценки взаимодействуют в ЭОД, подкрепляя и аргументируя друг друга.

Выявленные тактики самооценивания позволяют автору сделать самооценки максимально убедительными, кроме того, не нарушая коммуникативных норм, автор может интенсифицировать мыслительные процессы у читателей, создавать эмоциональное напряжение, вызывать психологический резонанс и одновременно увеличивать выразительность языка.

Библиографический список

1. Ляпон М.В. *"Грамматика" самооценки. Русский язык: Проблемы грамматической семантики и оценочные факторы в языке. Виноградовские чтения XIX–XX.* Москва, 1992: 75–89.
2. Смирнова Н.В., Советов И.М. Говорящий и его самооценка в личном дейктическом поле. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* Серия: Филология. Санкт-Петербург, 2013; № 3: 144–150.
3. Трипольская Т.А. Языковая личность в свете эмоционально-оценочной деятельности: чужая оценка в дневниковом дискурсе К.И. Чуковского *Вестник НГУ.* Серия: История, филология. 2013; Т. 12, № 2: 70–77.
4. Трипольская Т.А. Языковая личность К.И. Чуковского: моделирование эмоционально-оценочной картины мира *Вопросы психолингвистики.* 2015; № 25: 205–217.
5. Смирнова О.А. *Компоненты эмотивного текста (на материале английского языка).* Тольятти, 2010.
6. Смирнова Н.В. Самооценка в заголовках как средств взаимодействия между печатными СМИ и читателями. *Образование в глобальном мире: инновации, проблемы и перспективы:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2018: 323–328.
7. Гришаева Л.И., Кашкина О.В. Кросс-культурное прагмалингвистическое исследование русских и немецких языковых средств выражения самооценки личности. *Социокультурные проблемы перевода.* Воронеж, 1998; Т. 2: 47–58.
8. Кашкина О.В. *Функциональный анализ самооценочных высказываний как средства вербализации Я-концепта (на материале интервью немецкой прессы).* Диссертация … кандидата филологических наук. Воронеж, 2005.
9. Винокур Т.Г. *Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения.* Москва: Наука, 1993.
10. Трипольская Т.А. Языковая личность в зеркале эмоционально-оценочной деятельности: самооценка в дневниковом дискурсе К.И. Чуковского. *Языковая личность в зеркале интерпретационный исследований. К 85-летию со дня рождения Ю.Н. Караулова.* Новосибирск, 2021: 29–48.
11. Трипольская Т.А. *Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты.* Новосибирск: Издательство НГПУ, 1999.
12. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки.* Москва: Наука, 1985.
13. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике.* Москва, 1986; № 17: 195–222.
14. Плисецкая М.М. *Я, Майя Плисецкая.* Москва: Новости, 1994.
15. Грайс Г.П. Логика и речевое общение. *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика.* Москва, 1985; № 16*:* 217–237.
16. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство, 1979.
17. Verschueren J. *Understanding Pragmatics.* New York: Oxford University Press, 1999.

References

1. Lyapon M.V. *"Grammatika" samoocenki. Russkij yazyk: Problemy grammaticheskoj semantiki i ocenochnye faktory v yazyke. Vinogradovskie chteniya XIX–XX.* Moskva, 1992: 75-89.
2. Smirnova N.V., Sovetov I.M. Govoryaschij i ego samoocenka v lichnom dejkticheskom pole. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* Seriya: Filologiya. Sankt-Peterburg, 2013; № 3: 144-150.
3. Tripol'skaya T.A. Yazykovaya lichnost' v svete `emocional'no-ocenochnoj deyatel'nosti: chuzhaya ocenka v dnevnikovom diskurse K.I. Chukovskogo *Vestnik NGU.* Seriya: Istoriya, filologiya. 2013; T. 12, № 2: 70-77.
4. Tripol'skaya T.A. Yazykovaya lichnost' K.I. Chukovskogo: modelirovanie `emocional'no-ocenochnoj kartiny mira *Voprosy psiholingvistiki.* 2015; № 25: 205-217.
5. Smirnova O.A. *Komponenty `emotivnogo teksta (na materiale anglijskogo yazyka).* Tol'yatti, 2010.
6. Smirnova N.V. Samoocenka v zagolovkah kak sredstv vzaimodejstviya mezhdu pechatnymi SMI i chitatelyami. *Obrazovanie v global'nom mire: innovacii, problemy i perspektivy:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2018: 323-328.
7. Grishaeva L.I., Kashkina O.V. Kross-kul'turnoe pragmalingvisticheskoe issledovanie russkih i nemeckih yazykovyh sredstv vyrazheniya samoocenki lichnosti. *Sociokul'turnye problemy perevoda.* Voronezh, 1998; T. 2: 47-58.
8. Kashkina O.V. *Funkcional'nyj analiz samoocenochnyh vyskazyvanij kak sredstva verbalizacii Ya-koncepta (na materiale interv'yu nemeckoj pressy).* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2005.
9. Vinokur T.G. *Govoryaschij i slushayuschij. Varianty rechevogo povedeniya.* Moskva: Nauka, 1993.
10. Tripol'skaya T.A. Yazykovaya lichnost' v zerkale `emocional'no-ocenochnoj deyatel'nosti: samoocenka v dnevnikovom diskurse K.I. Chukovskogo. *Yazykovaya lichnost' v zerkale interpretacionnyj issledovanij. K 85-letiyu so dnya rozhdeniya Yu.N. Karaulova.* Novosibirsk, 2021: 29-48.
11. Tripol'skaya T.A. *`Emotivno-ocenochnyj diskurs: kognitivnyj i pragmaticheskij aspekty.* Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 1999.
12. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki.* Moskva: Nauka, 1985.
13. Serl' Dzh.R. Kosvennye rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike.* Moskva, 1986; № 17: 195-222.
14. Pliseckaya M.M. *Ya, Majya Pliseckaya.* Moskva: Novosti, 1994.
15. Grajs G.P. Logika i rechevoe obschenie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Lingvisticheskaya pragmatika.* Moskva, 1985; № 16*:* 217-237.
16. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva.* Moskva: Iskusstvo, 1979.
17. Verschueren J. *Understanding Pragmatics.* New York: Oxford University Press, 1999.

Статья поступила в редакцию 03.05.23

УДК 81.342.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-411-416

***Jiang Yinuo**, postgraduate, Department of Russian Language, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: quanguidaren1995@yandex.ru*

THE REALIZATION OF THE VOWEL HIATUS IN THE EXTERNAL SANDHI IN RUSSIAN. The article reports some results of an acoustic experiment comparing the Russian external hiatus, consisting of the front vowel [ь] at the end of a word after soft (palatalized) consonants and the vowel [a] at the beginning of the next word in different positions relative to the stress of the preceding and following words. Twenty native Russian speakers (10 men and 10 women), the age from 19 to 59, took part in the experiment. 664 collected tokens were analyzed using Praat software, measuring the duration values, the values of the first two formants and the mean values of F_1 and F_2 at the beginning, the middle, and the end of the transitional and stationary sections in isolated, strong, and weak phrase positions. The results show that in combinations of [ь] after soft (palatalized) consonants and the initial [a] of the following word, the largest duration in all phrasal positions is observed in the case of stressed [á], in the same combination the most pronounced change in timbre is recorded in isolated and in a strong phrasal position, while in a weak position, only the most pronounced change in F_1. In addition, in this case, the initial stationary section and the glottal stop at the junction of words are most often recorded; the smallest duration and the least significant change in formant structure in all phrasal positions were noted in combination with the second pre-stressed initial [a] of the following word; clusters with the first pre-stressed initial [a] of the following word in duration and timbre occupy an intermediate position between the two extreme cases, with the exception of the most pronounced change in F_2 in a weak phrasal position.

Key words: **Modern Standard Russian, phonetics, hiatus, external sandhi, acoustic experiment**

***Цзян Ино**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: quanguidaren1995@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЧЕТАНИЙ ГЛАСНЫХ В ПОЗИЦИИ ВНЕШНЕГО САНДХИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье излагаются результаты экспериментально-фонетического исследования реализации сочетаний гласных переднего ряда в конце слова после мягких согласных и [а] в начальном неприкрытом слоге следующего слова в разных позициях по отношению к ударению. В эксперименте приняли участие 20 дикторов – носителей русского литературного языка (10 мужчин и 10 женщин) от 19 до 59 лет. 664 полученных примера были проанализированы при помощи программы Praat: измерены значения длительности первых двух формант в начале, середине, конце и средние значения F_1 и F_2 переход-

ного и стационарного участков в изолированной, сильной и слабой фразовых позициях. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в сочетаниях заударного [ь] после мягких согласных и начального [а] последующего слова наибольшая длительность во всех фразовых позициях наблюдается в случае ударного [а́], в этом же сочетании фиксируется наиболее выраженное изменение по тембру в изолированной и сильной фразовой позиции, а в слабой – только наиболее выраженное изменение F_1. Кроме того, в этом случае чаще всего наблюдается начальный стационарный участок и гортанная смычка на стыке слов; наименьшая длительность и наименее значительное изменение по тембру во всех фразовых позициях отмечены в сочетаниях со вторым предударным начальным [а] последующего слова; сочетания с первым предударным начальным [а] последующего слова по длительности и тембру занимают промежуточное положение между двумя крайними случаями, исключением является наиболее выраженное изменение F_2 в слабой фразовой позиции.

Ключевые слова: **русский язык, фонетика, зияние, внешнее сандхи, акустический эксперимент**

Зиянием (hiatus) является сочленение двух или более последовательных гласных, образующих отдельные слоги, оно может появляться внутри слова – «внутреннее зияние» [1, с. 463], например, в слове ***ао**рта*, или на стыке слов – «внешнее зияние» [1, с. 463], например, *ветк**и а**кации*. В современном русском литературном языке тенденция произношения зияний описывается в различных аспектах: орфоэпическом [2; 3; 4], акустическом [5; 6; 7], перцептивном [8], в связи с речевым синтезом [9]. В статье Цзян Ино [10] были представлены результаты исследования акустических характеристик сочетаний русских гласных переднего ряда с [а] в позиции после мягких согласных внутри слова (внутренних зияний). Настоящая статья является продолжением исследования реализации зияний, предметом исследования здесь служат характеристики внешних зияний, состоящих из гласных переднего ряда в конце слова после мягких согласных и [а] в начальном неприкрытом слоге последующего слова, например, в словосочетаниях *сотрудник**и а**кадемии*, *ветк**и а**кации*, *подробност**и а**кции* при слитном произношении.

Актуальность работы обусловлена необходимостью исчерпывающего описания акустических характеристик внешних зияний. Научная новизна состоит в том, что в статье впервые проведен акустический эксперимент, посвященный исследованию характеристик русских внешних зияний.

Целью исследования являлось выявление акустического сходства/различия внешнего зияния [ь#а] в разных позициях по отношению к ударению предшествующего и последующего слов. Для достижения этой цели был проведен акустический эксперимент.

Теоретическая значимость исследования связана с тем, что результаты и выводы дополняют сведения о не до конца изученном явлении, реализации русских сочетаний гласных на стыке слов.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты эксперимента, описанные в работе, могут быть полезны для распознавания и синтеза русской речи, а также для преподавания теоретической и практической фонетики русского языка китайским учащимся.

Материал эксперимента состоял из словосочетаний, содержащих сочетание гласных в позиции внешнего сандхи [11, с. 288], состоящее из конечного заударного [ь] после мягких согласных и начального [а] в последующем слове в изолированной, сильной и слабой фразовых позициях. Сегментом перед [ь] были шумные мягкие согласные во избежание помехи в определении границы между согласным и гласным, а сегментом за [а] – заднеязычные твердые согласные, оказывающие наименьшее коартикуляционное влияние на произношение гласных [12, с. 23].

Материал эксперимента составляли следующие 12 словосочетаний: *котировки акций*, *навыки охоты*, *сотрудники академии*, *ломтики огурца*, *дети академика*, *подробности акции*, *плети огурцов*, *записки охотника*, *ветки акации*, *десятки акров*, *листики акации*, *три четверти акра*.

Словосочетания распределяются по следующим позициям:

1) [ь] в первом заударном слоге после мягких согласных, [а] в начальном неприкрытом втором предударном слоге последующего слова перед [к], [г] (далее – *vc'ь#akvcv́*): *де́т**и а**каде́мика*, *пле́т**и о**гурцо́в*;

2) [ь] во втором заударном слоге после мягких согласных, [а] в начальном неприкрытом втором предударном слоге последующего слова перед [к], [г] (далее – *vvc'ь#akvcv*): *ло́мтик**и о**гурца́*, *сотру́дник**и а**каде́мии*;

3) [ь] в первом заударном слоге после мягких согласных, [а] в начальном неприкрытом первом предударном слоге последующего слова перед [к], [х] (далее – *vc'ь#akv́*): *ве́тк**и а**ка́ции*, *запи́ск**и о**хо́тника*;

4) [ь] во втором заударном слоге после мягких согласных, [а] в начальном неприкрытом первом предударном слоге последующего слова перед [к], [х] (далее – *vvc'ь#akv́*): *ли́стик**и а**ка́ции*, *на́вык**и о**хо́ты*;

5) [ь] в первом заударном слоге после мягких согласных, [а] в начальном неприкрытом ударном слоге последующего слова перед [к] (далее – *vc'ь#á*k): *котиро́вк**и а**кций*, *деся́тк**и а**кров*;

6) [ь] во втором заударном слоге после мягких согласных, [а] в начальном неприкрытом ударном слоге последующего слова перед [к] (далее – *vvc'ь#á*k): *подро́бност**и а**кции*, *три че́тверт**и а**кра*.

Словосочетания были проанализированы:

1) в изолированном произнесении (в однословных утвердительных предложениях);

2) в сильной фразовой позиции (под фразовым акцентом), например, «*Сильный ветер поломал **ветки акации***»;

3) в слабой фразовой позиции (не под фразовым акцентом и не в конце фразы), например, «*Если **ветки акации** мешают, надо их обрезать*».

Испытуемыми служили 20 носителей русского языка – владельцев нормами литературного произношения (10 мужчин и 10 женщин) от 19 до 59 лет, 1 информант имеет незаконченное высшее образование (является студентом вуза), остальные 19 – высшее.

Материал эксперимента был организован в виде списка со словосочетаниями и фразами и выдан информантам с просьбой максимально естественно прочитать соответствующие тексты 1 раз, делая небольшую дыхательную паузу между примерами, и записать их на телефон или непосредственно на компьютер, а затем отправить аудиофайлы экспериментатору.

Чтобы избежать неестественного произношения, в начале и конце списка были поставлены несколько словосочетаний и предложений, не имеющих отношения к эксперименту. Если при чтении диктор сбивался, его просили прочитать соответствующие фрагменты заново.

Полученные аудиофайлы были конвертированы в формат .wav или .mp3 и проанализированы при помощи программы Praat.

Примеры, в которых исследованные позиции внешнего зияния были разрушены из-за оговорки, например, *ли́стик**и а**ка́ции* (**vc'ь#akv́*) вместо *ли́стик**и а**ка́ции* (*vvc'ь#akv́*) или исследованные фрагменты были повреждены по техническим причинам, считались неподходящими для исследования и были исключены из рассмотрения.

В ходе эксперимента были измерены значения переходного (на котором форманты гласных изменяются) и квазистационарного (на котором форманты гласных практически не изменяются) участков гласных в позиции зияния:

1) длительность (в миллисекундах);

2) значения первых двух формант в начале, середине и конце (в Гц);

3) средние значения F_1 и F_2 (в Гц) с применением визуального контроля и ручной обработкой в ряде случаев.

Всего в результате было проанализировано 334 примера дикторов-мужчин и 330 примеров дикторов женского пола из общего числа 720. В общей сложности было измерено 6 012 релевантных значений информантов-мужчин и 5 940 релевантных значений информантов-женщин. На основании измеренных значений были вычислены средние арифметические значения.

Результаты эксперимента и анализ

1. Длительность

Результаты приведены ниже на рис. 1.

На основании рис. 1 можно обнаружить, что:

1) во всех типах примеров в целом, наибольшей является длительность в изолированной позиции, затем в сильной фразовой позиции и в слабой фразовой позиции;

2) во всех фразовых позициях во внешнем зиянии [ь#а], где [а] является начальным первым или вторым предударным гласным последующего слова, переходный участок значительно (практически в два раза) дольше стационарного; а во внешнем зиянии [ь#а], где [а] является начальным предударным гласным последующего слова, длительность переходного и стационарного участков практически одинакова;

3) во всех фразовых позициях на переходном и стационарном участках и в целом длительность внешнего зияния [ь#а] является наибольшей, когда [а] является начальным ударным гласным последующего слова, затем – когда [а] является начальным первым предударным гласным последующего слова, длительность является наименьшей, когда [а] является начальным вторым предударным последующего слова. При этом разница заключается в основном в длительности стационарного участка;

4) группируя все контексты по отношению к ударению предшествующего (*vc'ь#á*k и *vvc'ь#á*k; *vc'ь#akv́* и *vvc'ь#akv́*; *vc'ь#akvcv́*, *vvc'ь#akvcv́*) и последующего (*vc'ь#á*k, *vc'ь#akv* и *vc'ь#akvcv́*; *vvc'ь#á*k, *vvc'ь#akv* и *vvc'ь#akvcv́*) слов, можно прийти к выводу, что во всех фразовых позициях более важным фактором, влияющим на длительность внешнего зияния [ь#а], является отношение к ударению последующего слова, чем отношение к ударению предшествующего слова.

В ходе анализа было отмечено, что в начале внешнего зияния возможен стационарный участок. В этой связи был проведен анализ длительности возможного начального стационарного участка во внешнем зиянии. Результаты проводятся ниже в табл. 1.

Начальный стационарный участок внешнего зияния [ь#а] в целом чаще всего фиксируется в изолированной, затем в сильной, реже всего в слабой фразовой позиции. Во всех фразовых позициях начальный стационарный участок чаще всего имеет место, когда [а] является начальным ударным гласным последующего слова.

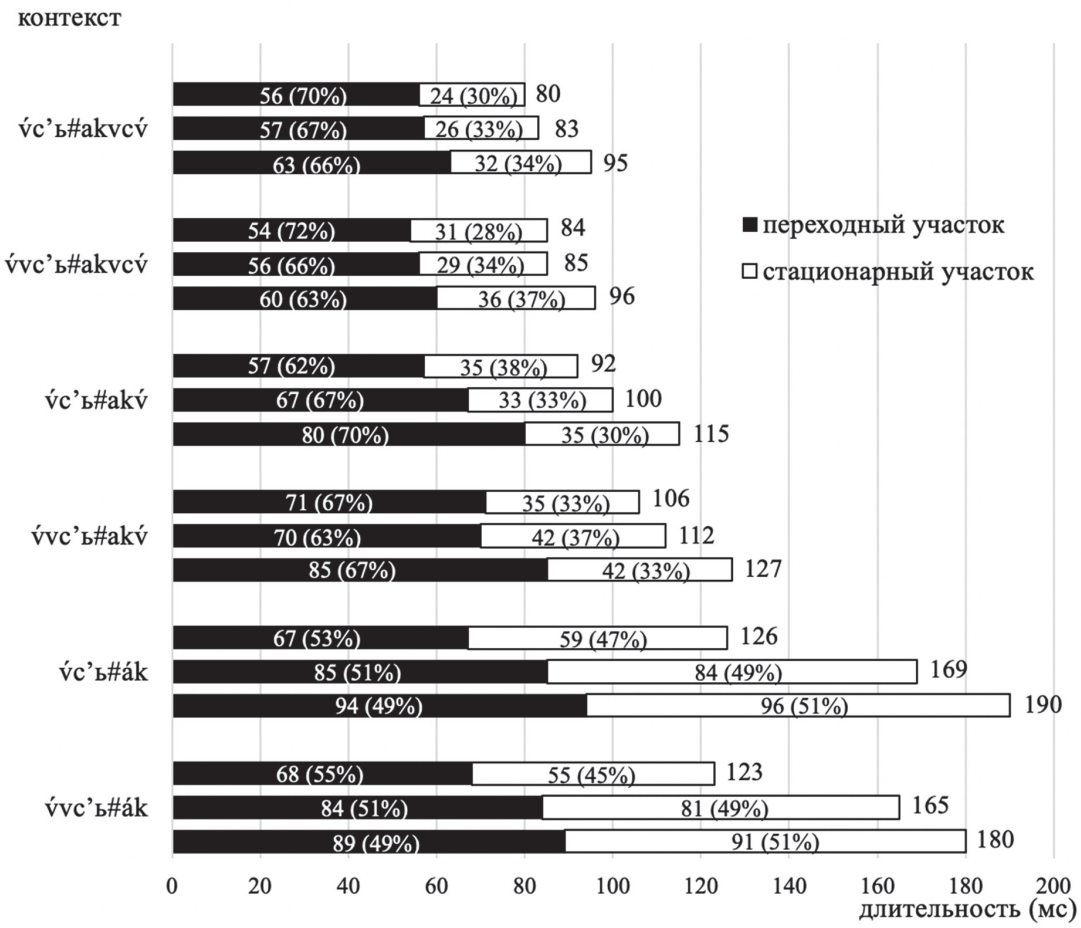


Рис. 1. Средние арифметические значения длительности (в мс) переходного и стационарного участков внешнего зияния [ь#а] в разных контекстах и в процентах от всего вокального отрезка.
В каждой группе контекстов сверху вниз значения в слабой, сильной и изолированной позициях. Значения округлены до целого

Таблица 1

Длительность начального стационарного участка от значения всего вокального отрезка в трех фразовых позициях: количество примеров

	0%	(0%, 10%]	(10%, 20%]	(20%, 30%]	(30%, + ∞)
изолированная позиция					
ѵ́c’ь#akvcѵ́	25	0	9	3	1
ѵ́vc’ь#akvcѵ́	30	0	8	1	1
ѵ́c’ь#akѵ́	22	3	9	2	0
ѵ́vc’ь#akѵ́	25	2	8	3	0
ѵ́c’ь#ák	17	5	8	0	0
ѵ́vc’ь#ák	13	5	13	2	0
сильная фразовая позиция					
ѵ́c’ь#akvcѵ́	23	2	7	6	2
ѵ́vc’ь#akvcѵ́	27	1	8	1	3
ѵ́c’ь#akѵ́	30	1	8	1	0
ѵ́vc’ь#akѵ́	30	2	6	0	1
ѵ́c’ь#ák	17	5	7	1	0
ѵ́vc’ь#ák	17	2	12	2	0
слабая фразовая позиция					
ѵ́c’ь#akvcѵ́	25	0	4	6	5
ѵ́vc’ь#akvcѵ́	34	0	2	2	0
ѵ́c’ь#akѵ́	33	0	4	2	1
ѵ́vc’ь#akѵ́	31	0	6	1	0
ѵ́c’ь#ák	25	3	5	1	1
ѵ́vc’ь#ák	24	0	11	1	0

Таблица 2

Средние арифметические значения первых двух формант (в Гц) переходного и стационарного участков внешнего зияния [ь#а] в разных контекстах. Значения округлены до целого

контекст		Средние арифметические значения частоты формант (Гц) мужчин/женщин						
		начало переходного участка	середина переходного участка	конец переходного участка / начало стационарного участка	середина стационарного участка	конец стационарного участка	среднее значение переходного участка	среднее значение стационарного участка
изолированная позиция								
́vc'ь#akvcv́	F_1	399/461	474/594	475/603	471/565	436/465	462/578	461/542
	F_2	1903/2158	1760/1915	1554/1577	1506/1539	1496/1502	1742/1875	1513/1536
́vvc'ь#akvcv́	F_1	377/458	452/564	490/570	480/548	420/459	449/559	468/536
	F_2	1992/2304	1832/1957	1553/1595	1513/1564	1459/1522	1804/1931	1504/1558
́vc'ь#akv́	F_1	371/454	493/620	596/697	578/668	513/591	494/611	571/658
	F_2	2018/2296	1770/1916	1419/1493	1348/1431	1326/1408	1743/1889	1357/1443
́vvc'ь#akv́	F_1	356/450	504/629	601/711	597/702	554/615	502/618	585/681
	F_2	2041/2317	1754/1922	1375/1492	1327/1448	1314/1396	1709/1895	1326/1443
́vc'ь#ák	F_1	365/426	504/622	663/762	698/780	557/606	520/628	657/749
	F_2	2007/2391	1740/1936	1413/1551	1371/1493	1370/1443	1713/1927	1377/1494
́vvc'ь#ák	F_1	373/447	482/624	655/729	699/746	557/595	507/624	664/714
	F_2	1895/2222	1759/1848	1445/1519	1369/1452	1368/1387	1707/1846	1392/1443
сильная фразовая позиция								
́vc'ь#akvcv́	F_1	403/481	458/596	472/575	455/544	420/450	451/582	448/523
	F_2	1867/2140	1745/1950	1506/1577	1471/1548	1466/1513	1720/1899	1477/1552
́vvc'ь#akvcv́	F_1	373/465	446/579	465/608	457/577	428/464	438/564	451/550
	F_2	1995/2291	1811/1993	1585/1577	1533/1532	1517/1496	1798/1947	1537/1531
́vc'ь#akv́	F_1	391/459	480/628	535/655	545/639	495/543	476/608	530/616
	F_2	2034/2324	1743/1895	1427/1481	1379/1427	1371/1407	1733/1894	1385/1436
́vvc'ь#akv́	F_1	381/453	485/626	574/718	580/707	535/603	491/620	570/680
	F_2	1989/2297	1768/1896	1414/1502	1351/1447	1305/1394	1724/1878	1349/1444
́vc'ь#ák	F_1	385/420	496/604	622/757	643/803	520/589	509/617	609/745
	F_2	2004/2362	1690/1872	1396/1505	1357/1437	1358/1399	1700/1880	1363/1440
́vvc'ь#ák	F_1	373/460	483/635	616/807	630/794	550/625	498/650	613/764
	F_2	1967/2167	1689/1869	1434/1526	1389/1459	1377/1422	1687/1852	1399/1457
слабая фразовая позиция								
́vc'ь#akvcv́	F_1	399/485	458/588	461/561	443/528	421/453	449/570	441/513
	F_2	1884/2186	1799/2006	1578/1623	1533/1591	1537/1542	1770/1950	1549/1589
́vvc'ь#akvcv́	F_1	373/470	441/566	461/619	452/593	422/489	433/570	444/571
	F_2	2015/2284	1806/2042	1557/1715	1524/1656	1511/1631	1806/2008	1529/1670
́vc'ь#akv́	F_1	385/457	473/598	523/675	545/650	506/556	466/592	583/632
	F_2	2027/2338	1803/2001	1531/1586	1586/1543	1457/1485	1789/1961	1491/1538
́vvc'ь#akv́	F_1	393/467	491/624	542/675	541/643	526/544	481/616	541/627
	F_2	2020/2354	1801/1916	1432/1503	1396/1452	1367/1398	1753/1902	1408/1456
́vc'ь#ák	F_1	392/441	482/611	602/724	608/718	480/532	497/610	571/681
	F_2	2034/2351	1871/1975	1539/1621	1493/1560	1468/1502	1821/1973	1489/1542
́vvc'ь#ák	F_1	406/485	495/666	584/787	602/742	516/573	502/665	575/709
	F_2	1854/2170	1767/1925	1518/1612	1410/1581	1456/1541	1718/1901	1482/1572

2. Тембр

Анализ тембра (частоты первых двух формант) исследуемых фрагментов был проведен отдельно в группах мужчин и женщин [13, с. 128]. Результаты эксперимента представлены ниже в табл. 2 и на рис. 3.

1. В изолированной позиции

На рис. 2 можно видеть, что:

1) в произношении мужчин различение значений F_1 всех контекстов начинается в середине переходного участка, а до этого значения первой форманты, повышаясь, практически не отличаются друг от друга. Значения F_1 контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным вторым предударным [а] последующего слова с середины переходного участка до конца стационарного изменяются незначительно (для контекста *v́c'ь#akvcv́* – в диапазоне от 436 Гц до 475 Гц, для контекста *v́vc'ь#akvcv́* – от 420 Гц до 490 Гц). Значения F_1 контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным первым предударным [а] последующего слова с середины до конца переходного участка продолжительно повышаются, а на стационарном участке понижаются незначительно (для контекста *v́c'ь#akv́* – от 596 Гц до 513 Гц, для контекста *v́vc'ь#akv́* – от 601 Гц до 554 Гц). Значения F_1 контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным ударным [а] последующего слова выше значений F_1 других контекстов уже в начале стационарного участка и продолжают повышаться до середины стационарного участка до 700 Гц, а во второй половине стационарного участка значительно понижаются до 507–520 Гц, уже не столь существенно отличаясь от значений контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным первым предударным [а] последующего слова;

2) у информантов-мужчин значения F_2 всех контекстов в начале переходного участка составляют 1900–2050 Гц, до конца переходного участка значения F_2 контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным вторым предударным [а] последующего слова понижаются менее значительно (до 1550 Гц), чем в контекстах с заударным [ь] предшествующего слова и начальным первым предударным и ударным [а] (до 1375–1450 Гц). На стационарном участке значения F_2 всех контекстов изменяются незначительно;

3) изменения значений первых двух формант во всех контекстах у женщин в основном такие же, как у мужчин.

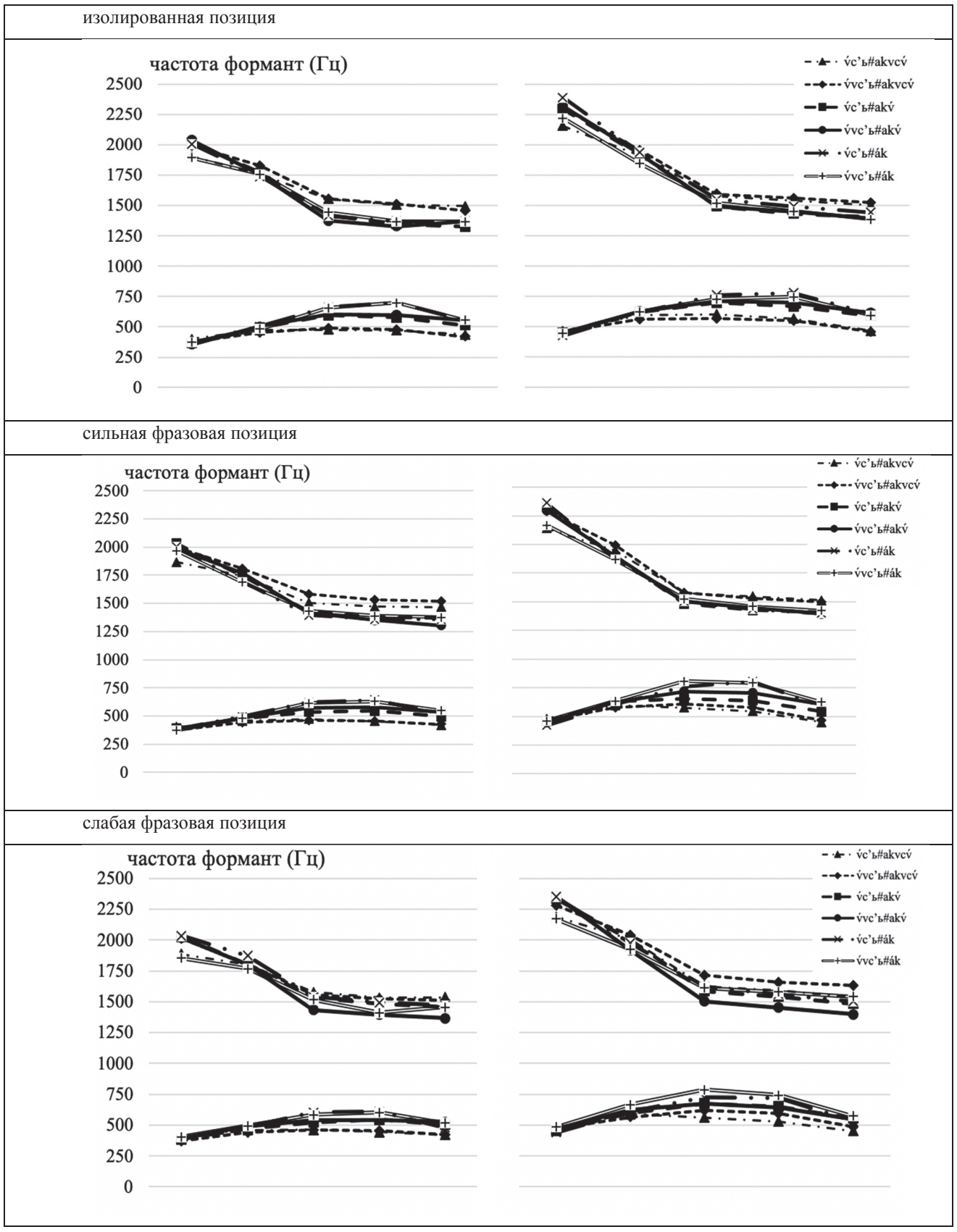


Рис. 2. Средние арифметические значения первых двух формант (в Гц)
в начале, середине и конце переходного и стационарного участков внешнего зияния [ь#а] в разных контекстах.
Слева – значения в группе мужчин, справа – значения в группе женщин

Таким образом, в изолированном произнесении в позиции внешнего сандхи, в сочетаниях гласных, содержащих первый / второй заударный [ь] и начальный второй предударный / первый предударный / ударный [а] последующего слова, существует сходство по тембру. При этом внешнее зияние с заударным [ь] и начальным ударным [а] демонстрирует наиболее выраженное изменение формант (особенно изменение F_1), в меньшей степени – сочетание с заударным [ь] и начальным первым предударным [а], а изменение зияния с заударным [ь] и начальным вторым предударным [а] относительно наименее выраженное.

2. В сильной фразовой позиции

На рис. 2 можно видеть, что:

1) как и в изолированной позиции, в сильной фразовой позиции у информантов-мужчин значения F_1 во всех контекстах на переходном участке начинают повышаться с 370–400 Гц. В связи с разницей в величине повышения до конца переходного участка значения F_1 контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным вторым предударным [а] последующего составляют 465–470 Гц, для контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным первым предударным [а] последующего слова – 535–575 Гц, а для контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным ударным [а] последующего слова – 615–620 Гц. На стационарном участке значения F_1 контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным вторым предударным [а] последующего изменяются минимально, а во второй половине стационарного участка значения F_1 контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным ударным [а] последующего относительно существенно понижаются до значений (520–550 Гц), которые незначительно отличаются от значений контекстов с заударным [ь] предшествующего слова и начальным первым предударным [а] последующего (495–535 Гц);

2) у информантов-мужчин значения F_2 во всех контекстах в начале переходного участка составляют 1865–2030 Гц, изменения и соотношения треков до конца стационарного участка практически аналогичны изменениям в изолированной позиции, только значения F_2 контекста со вторым заударным [ь] предшествующего слова и начальным вторым предударным [а] последующего изменяются еще более незначительно, чем в случае с первым заударным [ь] предшествующего слова и начальным вторым предударным [а] последующего;

3) изменения значений первых двух формант во всех контекстах у женщин в основном такие же, как в изолированной позиции.

Таким образом, в сильной фразовой позиции соотношения по тембру внешних зияний, содержащих первый / второй заударный [ь] в конце предшествующего слова и начальный второй предударный / первый предударный / ударный [а] последующего практически не отличаются от соотношений в изолированной позиции.

3. В слабой фразовой позиции

На основании рис. 2 можно резюмировать:

1) для информантов-мужчин и информантов-женщин изменения и соотношения значений F_1 всех контекстов в слабой фразовой позиции такие же, как в изолированной и сильной фразовых позициях;

2) в отличие от изменения и соотношения значений F_2 всех контекстов в изолированной и сильной фразовых позициях в произношении мужчин и женщин, в слабой фразовой позиции значения F_2 с заударным [ь] предшествующего слова и начальным первым предударным [а] последующего изменяются более значительно: в начале переходного участка значения больше (или только на 7 Гц меньше) значений других контекстов, а на стационарном участке – уже меньше.

Таким образом, в слабой фразовой позиции внешнее зияние с конечным заударным [ь] и начальным ударным [а] демонстрирует наиболее выраженное изменение первой форманты, а внешнее зияние с заударным [ь] и начальным первым предударным [а] характеризуется наиболее выраженным изменением второй форманты. Изменение зияния с заударным [ь] и начальным вторым предударным [а] также относительно наименее выраженное, как в изолированной и сильной фразовой позициях.

На основании изложенных результатов можно сформулировать следующие выводы.

В сочетаниях заударного [ь] после мягких согласных и начального [а] последующего слова наибольшая длительность во всех фразовых позициях наблюдается в случае ударного [а́] (длительность переходного и стационарного участков практически одинакова). В этом же сочетании фиксируется наиболее выраженное изменение по тембру в изолированной и сильной фразовой позиции, а в слабой – только наиболее выраженное изменение F_1. Кроме того, в этом случае чаще всего фиксируется начальный стационарный участок.

Наименьшая длительность (переходный участок практически в два раза дольше стационарного) и наименее значительное изменение по тембру во всех фразовых позициях отмечены в сочетаниях со вторым предударным начальным [а] последующего слова.

Сочетания с первым предударным начальным [а] последующего слова по длительности и тембру занимают промежуточное положение между двумя крайними случаями (причем переходный участок практически в два раза дольше стационарного), исключением является наиболее выраженное изменение F_2 в слабой фразовой позиции.

Поставленная цель работы была достигнута, соответствующая цели задача решена. Возможные пути и перспективы настоящей работы видятся в сопоставительном анализе акустических характеристик сочетаний гласных внутри слова и на стыке слов.

Библиографический список

1. *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 2002.
2. *Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы*. Москва: Русский язык, 1983.
3. Аванесов Р.И. *Русское литературное произношение*. Москва: Просвещение, 1984.
4. Каленчук М.Л., Касаткина Р.Ф. *Словарь трудностей русского произношения*. Москва: Издательство Русский язык, 1997.
5. Касаткина Р.Ф. Реализация некоторых вокалических сочетаний в русской речи. *Лингвистическая полифония:* сборник в честь юбилея профессора Р.К. Потаповой. Москва, 2007: 353–362.
6. Бондарко Л.В. *Звуковой строй современного русского языка*. Москва: Просвещение, 1977.
7. Князев С.В. О мягкости необычайной (заметки и загадки о русской фонетике). Вопросы русского языкознания: *Фонетика и грамматика: настоящее, прошедшее, будущее: к 50-летию научной деятельности Софии Константиновны Пожарицкой*. Москва, 2009; Выпуск XIII: 71–91.
8. Нигматулина Ю.О., Риехакайнен Е.И. Сегментация спонтанной речи: восприятие стяжений гласных на стыке словоформ. Проблемы социо- и психолингвистики. *Пермская социопсихолингвистическая школа: идеи трех поколений: К 70-летию А.С. Штерн*. Пермь, 2011; Выпуск 15*:* 31–38.
9. Захаров Л.М. Зияния в русском языке (фонетический аспект). *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды международной конференции Диалог'2003.* Москва, 2003: 707–709.
10. Цзян И. Реализация гласного [а] в сочетании с гласным и в позиции после мягких согласных в русском языке. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2022; № 5: 60–74.
11. Князев С.В., Пожарицкая С.К. *Современный русский литературный язык: Фонетика, орфоэпия, графика, орфография*. Москва: Академический проект, 2012.
12. Зиновьева Н.В. Система акустических ключей к распознаванию фонетических единиц русского языка. *Экспериментальная фонетика. Автоматическое распознавание и синтез речи*. Москва, 1989.
13. Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. *Общая фонетика*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2001.

References

1. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 2002.
2. *Orfo`epicheskij slovar' russkogo yazyka: Proiznoshenie, udarenie, grammaticheskie formy*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
3. Avanesov R.I. *Russkoe literaturnoe proiznoshenie*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
4. Kalenchuk M.L., Kasatkina R.F. *Slovar' trudnostej russkogo proiznosheniya*. Moskva: Izdatel'stvo Russkij yazyk, 1997.
5. Kasatkina R.F. Realizaciya nekotoryh vokalicheskih sochetanij v russkoj rechi. *Lingvisticheskaya polifoniya:* sbornik v chest' yubileya professora R.K. Potapovoj. Moskva, 2007: 353-362.
6. Bondarko L.V. *Zvukovoj stroj sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
7. Knyazev S.V. O myagkosti neobychajnoj (zametki i zagadki o russkoj fonetike). Voprosy russkogo yazykoznaniya: *Fonetika i grammatika: nastoyaschee, proshedshee, buduschee: k 50-letiyu nauchnoj deyatel'nosti Sofii Konstantinovny Pozharickoj*. Moskva, 2009; Vypusk XIII: 71-91.
8. Nigmatulina Yu.O., Riehakajnen E.I. Segmentaciya spontannoj rechi: vospriyatie styazhenij glasnyh na styke slovoform. Problemy socio- i psiholingvistiki. *Permskaya sociopsiholingvisticheskaya shkola: idei treh pokolenij: K 70-letiyu A.S. Shtern*. Perm', 2011; Vypusk 15*:* 31-38.
9. Zaharov L.M. Ziyaniya v russkom yazyke (foneticheskij aspekt). *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii. Trudy mezhdunarodnoj konferencii Dialog'2003.* Moskva, 2003: 707-709.
10. Czyan I. Realizaciya glasnogo [a] v sochetanii s glasnym i v pozicii posle myagkih soglasnyh v russkom yazyke. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2022; № 5: 60-74.
11. Knyazev S.V., Pozharickaya S.K. *Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk: Fonetika, orfo`epiya, grafika, orfografiya*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2012.
12. Zinov'eva N.V. Sistema akusticheskih klyuchej k raspoznavaniyu foneticheskih edinic russkogo yazyka. *`Eksperimental'naya fonetika. Avtomaticheskoe raspoznavanie i sintez rechi*. Moskva, 1989.
13. Kodzasov S.V., Krivnova O.F. *Obschaya fonetika*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2001.

Статья поступила в редакцию 02.04.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-417-419

Tsybenova E.B., *postgraduate, Institute of Mongolian Studies, Buddhology and Tibetology SB RAS (Ulan-Ude, Russia), E-mail: erzhenacybenova@mail.ru*

ACTUALIZATION OF SHAMANISTIC VOCABULARY IN THE MODERN BURYAT LANGUAGE. The study of the shamanistic vocabulary of the Buryat language and the analysis of their linguistic originality and its dearchaization refers to the actual and undeveloped problems of Buryat linguistics. The article examines the shamanistic vocabulary, which influenced the formation of the worldview, consciousness and the nature of thinking of the Buryat ethnic group, as well as the state of revival of interest in the undeservedly forgotten values of traditional culture. The experience of the work shows the need to study the lexical and semantic aspects of the language of the spiritual and religious culture of the Buryats. The words associated with shamanistic terminology represent a new mental picture of the world, metaphoricity and expressiveness, and are a rather specific and isolated area of the dictionary that enriches the modern Buryat language.

Key words: **shamanistic vocabulary, Buryat language, actualization, dearchaization, reactivation**

Э.Б. Цыбенова, *аспирант, ФГБУН Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, г. Улан-Удэ, E-mail: erzhenacybenova@mail.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ШАМАНИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ

Исследование шаманистической лексики бурятского языка и проведение анализа ее языкового своеобразия, особенно деархаизации, относится к актуальным и неразработанным проблемам бурятского языкознания. В статье, основанной на полевых материалах, собранных автором, рассматривается шаманистическая лексика, которая оказала влияние на формирование картины мира, сознания и характера мышления бурятского этноса, а также на состояние возрождения интереса к незаслуженно забытым ценностям традиционной культуры. Опыт проведенной работы показывает необходимость изучения лексико-семантических аспектов языка духовно-религиозной культуры бурят. Слова, связанные с шаманистической терминологией, представляют собой новую ментальную картину мира, метафоричность и экспрессивность и являются достаточно специфической и обособленной областью словаря, обогащающей современный бурятский язык.

Ключевые слова: **шаманистическая лексика, бурятский язык, актуализация, деархаизация, реактивизация**

Статья основана на полевых материалах, собранных нами во время включенного наблюдения

Как известно, язык отражает уровень историко-культурного развития нации. На формирование бурятского языка огромное влияние оказал синтез буддийской религии и шаманизма. В современной лингвистике актуальны исследования в области изучения языка в контексте этнической культуры. Становление бурятского народа связано с таким традиционным для народов Сибири верованием, как шаманизм. Очевидно, что шаманизм оказал влияние не только на традиционную культуру бурят, но и на сложение лексической системы бурятского языка.

Актуальность исследования деархаизации шаманистической лексики определяется важностью изучения языковых процессов, происходящих в современном бурятском языке за последние три десятилетия, как отражение глобальных социальных трансформаций в обществе и стране в целом. Кроме того, проведение анализа языкового своеобразия шаманистической лексики относится к неизученным и неразработанным проблемам бурятского языкознания.

Целью исследования является изучение процесса лексической деархаизации шаманистической лексики современного бурятского языка постсоветского периода. Для достижения данной цели были поставлены и решены следующие задачи: собрать полевой материал путем включенного наблюдения во время проведения шаманских обрядов; провести семантический анализ шаманистической лексики, актуализированной в бурятском языке в период демократизации общества; определить степень деархаизации выявленных лексем.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые выявлены и проанализированы лексические единицы, относящиеся к шаманским обрядам, проведенным в начале XXI в. после долгого забвения. Выявлен процесс лексической деархаизации шаманистической лексики, происходящий в современном бурятском языке за годы перестройки общества. В результате данного процесса целый пласт лексики шаманизма – древнего верования народов Сибири, ушедшей в пассивный запас бурятского языка за годы воинствующего атеизма, вновь обретает свою актуальность в языке постсоветского пространства.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования открывают перспективы для более глубокого рассмотрения языковых процессов, происходящих в современном бурятском языке постсоветского пространства. Полученные результаты могут быть использованы в теоретических курсах по лексикологии современного бурятского языка; также могут найти применение в лексикографической практике; в области преподавания бурятского языка в школе и вузе и в деле перевода с русского на бурятский, с бурятского на русский язык.

В советскую эпоху постоянно велась атеистическая работа среди населения, управляемая Центральным Комитетом КПСС. В 1930-е годы в результате проведения работы по пропаганде научного атеизма среди народной массы буряты отдалились от традиционных верований: от буддийской религии и шаманизма.

Бурятский народ испытал «культурный шок», когда в результате государственной языковой политики старомонгольская письменность, которой буряты пользовались в течение 300 и более лет, была объявлена антинародной, письменностью феодально-теократического режима, а вся литература, созданная на ней, попадала в разряд запрещенной. В результате этого письменное наследие на монгольском письме и его авторы были преданы забвению. В этот же период была физически уничтожена и интеллектуальная элита бурятского народа во главе с руководителями правительства Бурят-Монгольской АССР. Вне закона была объявлена и лексика письменного литературного языка, основанная на нормах старомонгольской письменности (буддийская, административная, общественно-политическая, шаманистическая и т. д.).

В 1931 г. был осуществлен переход на латинский алфавит, а в 1939 г. – на кириллицу. Смена графики письма имела негативные последствия для развития бурятской культуры, ибо богатейшее письменное наследие на монгольском письме стало недоступным для бурят.

В результате полученной «культурной травмы» произошли сильные изменения в языковом сознании бурятского народа, что отразилось в лексике – лексические лакуны заполнялись заимствованными словами в основном из русского языка. Политическое течение воинствующего атеизма, направленное против религии, способствовало устранению из употребления целого пласта лексики, связанной с буддизмом, шаманизмом, национальными традициями, обычаями и праздниками.

Как известно, во второй половине 80-х годов XX в. несколько ослабло атеистическое влияние государства на массы. Как закономерное явление, в обществе произошли перемены во всех областях жизни: перестройка структур в культурной, социально-экономической, политической сферах. Как следствие, в процессе реабилитации стали вновь возвращаться в активный словарь этнокультурная лексика, общественно-политическая, религиозные термины, в том числе и шаманистическая лексика.

Л.Д. Шагдаров отмечает, что в современном бурятском языке до недавнего времени отсутствовали целые группы слов, связанные со старой идеологией, старым бытом и укладом жизни, а теперь этот пласт лексики имеет тенденцию к активизации [1, с. 33].

О.А. Шагланова отмечает, что «шаманизм – традиционная религия бурят – составляет особую часть бурятской духовной культуры, подчеркивает его этническое своеобразие. Он занимал значительное место в жизни бурятского этноса на протяжении веков» [2, с. 5].

Шаманистическая лексика представляет собой огромный пласт слов и словосочетаний, отсутствующих в литературном бурятском языке, богатый материал для исследования лексики, истории языка, этногенеза бурятского народа. Впервые обрядовая практика древней религии монголов в научном плане была описана в трудах Доржи Банзарова (1846) и Вандана Юмсунова (1875).

Бурятский шаманизм больше исследован со стороны этнографии в трудах М.Н. Хангалова, Б. Барадина, Ц. Жамцарано, Т.М. Михайлова, Д.С. Дугарова, Н.Л. Жуковской, Г.Р. Галдановой, Н.В. Абаева, Л.Л. Абаевой, Н.Б. Дашиевой, А.Л. Ангархаева, Г.Н. Очировой, М.Д. Зомонова и др.

А. Ангархаев пишет, что шаманизм – продукт мифологического мировоззрения, но с установлением новых социально-экономических и историко-культурных отношений между народами бурятский шаманизм – как и любая религия, претерпевал эволюционные изменения. Примером тому является то, что с уходом в прошлое многих суеверий атрибутика и ритуалы существенно меняются. В шаманистику вводятся разные новшества по форме и организации; шаманы, имеющие среднее, высшее образование, ученые степени, делают шаманистские понятия доступными народу, находят связь между шаманистскими понятиями и научными знаниями, пользуясь диагностикой восточной и западной медицин, элементами

психофизиологизма, делают “предугадания” довольно близкими к истинному положению вещей [3, с. 315].

В бурятском языкознании основополагающим в исследовании шаманистической терминологии является труд И.А. Манжигеева «Бурятские шаманистические и дошаманистические термины» (1978), в котором словарь представлен с атеистической точки зрения. Вместе с тем следует заметить, что в современном бурятском языкознании шаманистическая лексика мало представлена в специальных работах (см. работы В.И. Рассадина (2007), Л.Б. Бадмаевой (2012).

Рассмотрим некоторые шаманистические термины.

Бөө переводится как шаман мужского пола, а *удаган* – женского. Также шаманы различаются как *сагаанай бөө* – белый шаман, *харын бөө* – черный шаман, *дархан бөө* – кузнец-шаман.

В.И. Рассадин вслед за Г.Д. Санжеевым старомонг. *iduγan, niduγan,* зап.-бур. *одигон,* бурНУ *идаган,* дагур. *ядаган* возводит к др.-тюрк. ïduq ‘священный’, а термин *böge* – к др.-тюрк. *bögü* ‘мудрец, мудрый’ [4, с. 65]. Тюркское происхождение этих терминов свидетельствует о древних взаимосвязях тюркского и монгольского этносов в области ранних верований.

В ритуально-обрядовой шаманской практике «*шанар*» в активном употреблении выявлены следующие лексические единицы и словосочетания, которые обозначают:

1. Деятелей проведения шаманской практики: *юһэншэн // есүнгүүд* ‘помощники шамана в количестве 9 человек’, *тахилшан* ‘распорядитель жертвенной снеди’, *аягашан* ‘податель чаши’, *хэлэмэршэн* ‘переводчик, толкователь’, *танхуугай эжынэр* ‘хозяева жертвенной водки’, *найжа* ‘духовный учитель-опекун’, *хасардаашан* ‘помощники проведения обряда посвящения, которые находятся рядом с посвящаемым в шаманы, располагаясь с обеих сторон посвящаемого’, *улаашa хүбүүн / басаган* или *уг гарбалай жолоошон* ‘представитель рода, принявший на себя шаманское посвящение’, *заарин* ‘шаман, прошедший 9 обрядов посвящения в шаманы и получивший высшую шаманскую степень’ и др.

2. Шаманский костюм состоит из многочисленных сложных элементов и обрядовых предметов, на котором имеются украшения с разной символикой, антропоморфные изображения, различные металлические атрибуты, которых становится все больше при прохождении ступеней обряда посвящения или инициации *шанар* и *шандаруу*.

Рассмотрим лексемы и словосочетания, обозначающие культовые, обрядовые предметы: *бардаг* ‘обрядовый атрибут для очищения человека от негативной энергии и благословления в виде небольшой палочки с прикрепленными символическими предметами шаманского культа’. В летописи В. Юмсунова *бардаг* ‘эфес шашки’ определяется как «небольшие грабли из березы, натертые охрой в красный цвет» [5, с. 320]. *Баяа* ‘трость, на которую опирается шаман во время транса’, *сорби* ‘шаманские трости’, *хэсэ* ‘шаманский бубен’, в религиозной практике народов, исповедующих шаманизм, бубен – это не только и не столько музыкальный инструмент, сколько главный атрибут ритуального действа [6, с. 9]. *Тойбуур* ‘шаманская колотушка для бубна’, *оргой* ‘шаманский шлем с железными рожками’, *толи* ‘зеркало из гладкой полированной меди или серебра’, *ендэр* ‘подмостки, помост омовения нового шамана’, *нэмэргэ* ‘накидка шамана’, *майхабша* ‘ритуальный головной убор шамана’, *эхэ модон* ‘мать-дерево’, *эсэгэ модон* ‘отец-дерево’, *үүр модон* ‘родовое жертвенное дерево’, *зурам* ‘цветные ленточки, нарезанные тонкой полоской, которые завязываются на жертвенное дерево’, *торхотой тоһон* ‘бочка с маслом’, *уурхай* ‘гнездо’, *олбог* ‘коврик для сидения’, *угай хүндэ* ‘обряд почитания и задабривания духов предков рода’, *юһэнэй үргэл* ‘шаманская практика по 9, 19 лунным дням месяца’ и др.

3. Слова и словосочетания, обозначающие абстрактные понятия, существа, действия: *тэнгэри* ‘1. Небо, небеса; 2. *Фольк.* обитатель неба, небожитель’. В шаманском пантеоне “*тэнгэри*” относится к самому высокому рангу почитаемых духов. В мифических образах “*тэнгэри*” олицетворялись, персонифицировались различные, стихийные силы природы. *Тэнгэри* представлялись людям как духи-гении, оказывающие воздействие на жизнь людей, как люди друг на друга [7, с. 73]. М.Н. Хангалов со ссылкой на И. Подгорбунского приводит более конкретное значение лексемы *тэнгэри* – «лучезарные божества света и добра» [8, с. 23].

Одним из шаманских божеств – подателей шаманского дара является *Манжилай нойон тэнгри.* Он контролирует правильность и последовательность проведения обрядов посвящения в шаманы и считается божеством врачевания. *Тахил* ‘жертвоприношение; обряд жертвоприношения’; *угаал* ‘обряд омовения водой’; *утаха* ‘окуривать, очищать огнем’; *бардаглаха* ‘проводить очищение от негативной энергии, постукивая по телу человека *бардаком*’, *бурхан гарбал* ‘божество происхождения’; *онгон* ‘идол (шаманское божество), дух-гений’; *шанар* ‘обряд посвящения в черного шамана’; *шандаруу* ‘1. Белый пепел; 2. Цветы; 3. Обряд посвящения в белого шамана; *онгондоо орохо* ‘экстатическое состояние шамана, шаман в измененном состоянии сознания, когда он в трансе вселяет в свое тело дух предка’; *онгонһоо гараха* ‘выход из состояния транса’ и др.

Основной функцией шамана как феноменальной личности является умение перевоплощаться в различных духов. Духами выступают шаманы, ушедшие в мир иной. Шаман в измененном состоянии сознания выполняет функцию посредника между мирами. Здесь особое значение имеет характерная черта шамана – умение установить ментальную связь с духами предков или небожителей.

Шаманские обряды, как *угай хүндэ, тайлган, юһэнэй үргэл* для благополучия и здоровья людей стали актуальными и популярными в наше время, когда возросла потребность к познанию утраченных ценностей, традиций и обычаев. В эпоху перемен, трансформации идеологической системы в обществе актуальным становится поиск точек духовной опоры в религии, верованиях. В связи с возрождением шаманизма шаманистическая лексика вновь становится востребованной. Следует отметить, что шаманистическая лексика оказала влияние на формирование особой картины мира, сознание и характер мышления бурятского этноса, а также на повышение интереса к незаслуженно забытым ценностям традиционной культуры.

В обновленном «Бурятско-русском словаре» в двух томах Л.Д. Шагдарова и К.М. Черемисова заметно значительное пополнение религиозной лексикой, но даны далеко не все современные термины шаманистической лексики [9, с. 6]. Слова, связанные с шаманистической терминологией, представляют собой новую ментальную картину мира, метафоричность и экспрессивность и являются достаточно специфической и обособленной областью словаря, обогащающей современный бурятский язык. Опыт проведенной работы показывает необходимость изучения лексико-семантических аспектов языка духовно-религиозной культуры бурят.

Таким образом, в период расцвета коммунистической идеологии и воинствующего атеизма в XX в. духовно-религиозная лексика была отодвинута в пассивный запас языка, но в эпоху перестройки и в постсоветском пространстве шаманистическая лексика вновь обретает свою актуальность и востребованность в речи у многих народов России, в том числе и бурят. Итак, активизация шаманских обрядов в обществе способствует восстановлению, ревитализации и деархаизации шаманистической лексики в современном бурятском языке. Сравнение проведения сложного шаманского обряда *шанар* по материалам В. Юмсунова и современной практики свидетельствует о том, что наблюдается тенденция к трансформации обрядовых практик в сторону упрощения и сжатости. Например, термин *бардаг* обозначает не «небольшие грабли, окрашенные охрой в красный цвет» (ВЮ), а «небольшую палочку с прикрепленными символическими предметами шаманского культа» для очищения от негативной энергии, т. е. небольшие грабли заменяются небольшой палочкой.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что изменения в словарном составе языка носят системный характер; явления архаизации, деархаизации и неологизации взаимосвязаны; актуально комплексное исследование роли и соотношения внутриязыковых и экстралингвистических факторов в процессе перераспределения между активным и пассивным фондами лексики современного бурятского языка.

Библиографический список

1. Шагдаров Л.Д. Формирование и развитие национального языка у бурят. *Исследования по истории монгольских языков*. Улан-Удэ, 1993: 11–36.
2. *Шагланова О.А. Шаманизм у бурят Тункинской долины (Вторая половина XIX–XX вв.)*. Диссертация ... кандидата исторических наук. Улан-Удэ, 2003.
3. Ангархаев Д.А. Мифологическое мировоззрение и бурятский шаманизм. *Вестник БГУ*. 2009; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mifologicheskoe-mirovozzrenie-i-buryatskiy-shamanizm
4. Рассадин В.И. Очерки по истории сложения тюрко-монгольской языковой общности. *Тюркское влияние на лексику монгольских языков.* Элиста: Издательство Калмыкского университета, 2007; Ч. I.
5. Бадмаева Л.Б. *Летопись Вандана Юмсунова – памятник письменной культуры бурят XIX в.* Улан-Удэ: Издательство БНЦ СО РАН, 2007.
6. Симчит К.А. *Лексика шаманизма в тувинском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2010.
7. Манжигеев И.А. *Бурятские шаманистические и дошаманистические термины*. Москва: Наука, 1978.
8. Хангалов М.Н. *Собрание сочинений*: в 3 т. Улан-Удэ: Издательство ОАО «Республиканская типография», 2004; Т. 3.
9. Шагдаров Л.Д., Черемисов К.М. *Буряад-ород толи. Бурятско-русский словарь*: в 2 т. А-Н; Т. II. О-Я. Улан-Удэ: Республиканская типография, 2006; Т. I.

References

1. Shagdarov L.D. Formirovanie i razvitie nacional’nogo yazyka u buryat. *Issledovaniya po istorii mongol’skih yazykov*. Ulan-Ud`e, 1993: 11-36.
2. *Shaglanova O.A. Shamanizm u buryat Tunkinskoj doliny (Vtoraya polovina XIX-XX vv.)*. Dissertaciya ... kandidata istoricheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2003.
3. Angarhaev D.A. Mifologicheskoe mirovozzrenie i buryatskij shamanizm. *Vestnik BGU*. 2009; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mifologicheskoe-mirovozzrenie-i-buryatskiy-shamanizm
4. Rassadin V.I. Ocherki po istorii slozheniya tyurko-mongol’skoj yazykovoj obschnosti. *Tyurkskoe vliyanie na leksiku mongol’skih yazykov.* `Elista: Izdatel’stvo Kalmykskogo

universiteta, 2007; Ch. I.
5. Badmaeva L.B. *Letopis' Vandana Yumsunova – pamyatnik pis'mennoj kul'tury buryat XIX v*. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo BNC SO RAN, 2007.
6. Simchit K.A. *Leksika shamanizma v tuvinskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2010.
7. Manzhigeev I.A. *Buryatskie shamanisticheskie i doshamanisticheskie terminy*. Moskva: Nauka, 1978.
8. Hangalov M.N. *Sobranie sochinenij*: v 3 t. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo OAO «Respublikanskaya tipografiya», 2004; T. 3.
9. Shagdarov L.D., Cheremisov K.M. *Buryaad-orod toli. Buryatsko-russkij slovar'*: v 2 t. A-N; T. II. O-Ya. Ulan-Ud`e: Respublikanskaya tipografiya, 2006; T. I.

Статья поступила в редакцию 02.04.23

УДК 811.111+811.131.1+811.151.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-419-423

Tripolskaya T.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tatianatripolskaya@gmail.com*
Chernobrov A.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.chernobrox@bk.ru*

NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF THE MENTAL STRUCTURE 'THOUGHT' IN RUSSIAN, ITALIAN AND ENGLISH. The article models the mental structure "Thought" in the Russian, Italian and English language pictures of the world. The task of the authors' comparative cognitive study is to identify the national and cultural specifics associated with the metaphorical understanding of mental actions and their results. Parts of the corresponding semantic fields are taken as language material. The center of each field are the nouns *мысль*, *pensiero* and *thought*, as well as verbal and attributive metaphors, combined with mental names and representing the interaction of a person and his thoughts. In addition to the three universal "traces" of the movement of thought, numerous other types of movement are discovered, having their own vector in different languages i.e. speed, environment of movement, as well as the presence/absence of control from outside or from within. The conceptual structure under study is complex, the "packaging" of information about the thought can be different: a concept-image, a mental script containing information about the situation of interaction between a person and his thoughts. The conceptual signs that the reseaarchers have identified indicate that, on the one hand, the process of thinking is beyond the control of a person, on the other hand, in a situation of a thinking process, a person is presented as the master of the situation.

Key words: **thought, mental structure, concept, combinability, comparative analysis, Russian, Italian, English**

Т.А. Трипольская, *д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: tatianatripolskaya@gmail.com*
А.А. Чернобров, *д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: a.chernobrox@bk.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕНТАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ *МЫСЛЬ* В РУССКОМ, ИТАЛЬЯНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье предпринята попытка моделирования ментальной структуры «мысль» в русской, итальянской и английской языковых картинах мира. Цель сопоставительного когнитивного исследования – выявление национально-культурной специфики, связанной с метафорическим осмыслением ментальных действий и их результатов. В качестве языкового материала рассматриваются фрагменты соответствующих семантических полей, в центре которых находятся существительные *мысль*, *pensiero* и *thought*, а также глагольные и атрибутивные метафоры, сочетающиеся с ментальными именами и представляющими взаимодействие человека и его мысли. Помимо трех универсальных «трасс» передвижения мысли, в разных языках репрезентированы многочисленные виды движения, имеющие свой вектор, скорость, среду передвижения, а также наличие/отсутствие контроля извне или изнутри. Исследуемая концептуальная структура носит сложный характер, «упаковки» информации о мысли могут быть разные: концепт-образ и ментальный сценарий, содержащий информацию о ситуации взаимодействия человека и его мыслей. Выявленные нами концептуальные признаки свидетельствуют о том, что, с одной стороны, процесс мышления неподвластен человеку, с другой, в ситуации мыслительного процесса человек представляется как хозяин положения.

Ключевые слова: **мысль, ментальная структура, когнитивная метафора, комбинаторика, компаративистика, русский, итальянский, английский языки**

Особенности концептуализации ментальных процессов в языковой картине мира неоднократно привлекали лингвистов самых разных направлений: в первую очередь это системные исследования глагольной лексики со значением мышления (В.Г. Гак, Л.М. Васильев, В.И. Кодухов, М.В. Пименова, М.А. Дмитровская, П.В. Морослин, Л. Бажжани и др.), позднее – моделирование фрагментов русской картины мира (в том числе и в сопоставлении с другими картинами мира) (Н.Д. Арутюнова, А.А. Зализняк, И.Б. Шатуновский, Н.К. Рябцева). Такой неослабевающий интерес свидетельствует об актуальности современных когнитивных изысканий.

В этом исследовательском контексте были высказаны интересные положения о том, что процесс мышления – по данным языка – неконтролируемый, не подчиняющийся воле человека. Именно таким образом, считает Р.И. Розина [1, с. 108–118], процесс мышления описывается ментальными значениями глаголов движения: метафорические значения представляют процесс мышления как процесс, в котором человек лишь наблюдатель. Эту же особенность метафорических глаголов движения отмечает А.А. Зализняк: мыслительная деятельность представлена языком как процесс, изначально концептуализирующийся при помощи метафоры движения и независимый от человека [2, с. 10–23].

На сегодняшнем этапе, когда накоплены данные о языковой концептуализации отдельных «аспектов бытия», особенно актуальны исследования сложных, неоднородных по своей природе объектов. Таким объектом, безусловно, является ментальная структура «мысль», которая, по данным языка, концептуализируется как образ подвижного, непредсказуемого существа и как когнитивный сценарий взаимодействия человека и его мыслей.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в обосновании положения о специфическом устройстве различных «квантов знания», об их иерархической организации и их взаимодействии. Иными словами, в работе продолжается осмысление основополагающих вопросов структурирования ментального словаря носителей языка.

Практическая значимость исследования: полученные результаты могут быть использованы в процессе преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного, а также и в практике составления словарей активного типа, в которых осуществляется «портретирование» слова.

В центре семантического поля ментальных действий и состояний (семантическое поле рассматривается нами как инструмент моделирования ментальной структуры) находятся глаголы *думать/размышлять /соображать* и др. Лексема *мысль* наравне со словами *идея, дума* и др. также относится к ядру семантического поля, составляя его субстантивную зону. Соотношению ментальных имен *мысль* и *идея* посвящена работа и И.М. Кобозевой [3, с. 95–104], в которой автором выявлены семантико-прагматические различия ментальных синонимов, что оказывается вполне актуальным для итальянского и английского языков.

Цель настоящего исследования – опираясь на результаты структурно-системных и собственно когнитивных работ, смоделировать ментальную структуру «мысль» в русской, итальянской и английской языковых картинах мира и выявить их универсальные и национально-специфические составляющие.

Любое когнитивное исследование, предполагающее выявление и описание национально-культурной специфики того или иного фрагмента языковой картины мира, опирается на предварительное сопоставительное изучение соответствующих языковых структур в разных языках, которое осуществляется с учетом принципов сопоставительного описания, сформулированных А.Д. Райхштейном [4].

Сопоставительное исследование национально-культурного компонента в структуре ментального имени исходит из того, что национальная картина мира – «это запечатленное в лексике соответствующего языка национально-специфическое видение всего сущего, где в слово «видение» вкладываются понятия и логическое осмысление, и чувствование, и оценивание, а в понятие сущего – не только реальный материальный мир, но и все привносимое в него человеческим сознанием» [5, с. 200].

Как логичный шаг в дальнейшем изучении национально-культурной специфики данного фрагмента русской языковой картины мира в сопоставлении с итальянской и английской представляется исследование сочетаемостных возможностей ментального имени *мысль* в разных языках.

Сочетаемость ментального существительного *мысль* с глаголами и прилагательными метафорически представляет взаимодействие человека и его мысли. Изучение подобных когнитивных метафорических моделей представления действительности успешно осуществляется когнитивной лингвистикой (Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми, Ж. Фоконье, Д. Герартс, А. Ортони, Ч. Филлмор, У. Чейф, А. Вежбицкая, Р.М. Фрумкина, Н.Д. Арутюнова, Е.М. Кубрякова, Е.В. Рахилина, В.З. Демьянков и др.). Так, метафора как способ осмысления мира рассматривается в работе Э. МакКормака «Когнитивная теория метафоры», в которой он дает определение метафоре как некоему познавательному процессу: причиной возникновения метафоры является сопоставление семантических концептов, в значительной степени несопоставимых человеческим разумом, путем определенных организованных операций. С одной стороны, метафора предполагает наличие сходства между свойствами ее семантических референтов, поскольку она должна быть понята, а с другой стороны – несходства между ними, так как метафора призвана создать некий новый смысл. Она основана скорее на соответствиях в нашем опыте, чем на логическом сходстве [6]. Напомним, Дж. Лакофф и М. Джонсон тоже считают, что «область – источник» и «область – цель» не связаны по своему существу [7].

Изучение имени ментального процесса и его результата *мысль* в разных языках неизбежно обращает нас к метафорическому интерпретационному полю глаголов и прилагательных, сочетающихся с существительным: *мысли уходят/ теряются/ рождаются/исчезают*; *мысли добрые, глубокие, глупые, милосердные* и др. Все подобные контексты, извлечённые из толковых, ассоциативных словарей и словарей сочетаемости, а также из английского, русского и итальянского корпусов, характерны для всех изучаемых языков [8–11 и др.]

Методы исследования вполне соответствуют поставленным задачам: используются методы и приемы семасиологического анализа, а полученные результаты последовательно осмысляются с когнитивных позиций, способствуя моделированию когнитивных структур.

Обратимся к лексикографическим источникам. Наиболее значимыми в структуре концепта «мысль» являются образные признаки, которые определяет специфику его содержания как абстрактного концепта. Реализация в языке образных признаков происходит с помощью концептуальных метафор (иногда посредством метонимии) вследствие абстрактной природы концепта.

Слово *мысль* многозначное, его сложная семантическая структура представлена во всех русских толковых словарях практически одинаково. Ср.: 1. **Мыслительный процесс; мышление**. Бывает молчание, в котором **ход мысли** чувствуется яснее, чем в ином, даже умном разговоре. Короленко, О Г. И. Успенском.|| Размышление, рассуждение. 2. **Результат** процесса мышления (в форме суждения или понятия). **Глубокая мысль**. Интересная мысль. <…>. 4. То, что заполняет сознание; дума. **Погрузиться в** свои **мысли** [12].

Итальянское слово *il pensiero* тоже многозначное. Толковый словарь Sabatini Coletti (SC) дает два основных значения, Dizionario Treccani (Treccani) – 8 значений этого полисеманта. Рассмотрим значения, непосредственно связанные с процессом и результатом мыслительной деятельности:

1. **Capacità di pensare, attività psichica e intellettuale attraverso** cui uomo elabora concetti, formula ipotesi ecc.: pensiero razionale, intuitivo, creativo; estens. mente: avere il pensiero altrove || fermare, fissare il pensiero su qualcuno., concentrarsi su di esso || fig. leggere nel pensiero, saper interpretare ciò che gli altri pensano. – ***Способность мыслить, психическая и интеллектуальная деятельность,*** *благодаря которой человек развивает понятия, формирует гипотезы и т.д.: рациональная, интуитивная, творческая мысль; в широком смысле ум); остановиться, направить свои мысли на кого-то, сосредоточиться на нем; фиг. читать мысли – способность интерпретировать то, о чем думают другие люди.*

2. Ogni contenuto della coscienza, ogni **rappresentazione** derivante dal pensare SIN idea: avere la piena di pensieri; raccogliere, riordinare i pensieri. – *Любое содержание сознания,* ***любое представление, возникающее в результате мышления****; син. идея: иметь голову, полную мыслями; собирать, приводить в порядок мысли* [13].

Синонимом к *pensiero* является слово *idea*:

1. ***Деятельность разума****, направленная на представление возможной реальности; 2.* ***Продукт воображения*** *и фантазии, ложное мнение, вера или иллюзорная надежда, и вообще вещь, не соответствующая реальности или истине* [14].

Итальянский полисемант, как и русский эквивалент, совмещает семантику процесса и результата, однако характеризуя результат мыслительной деятельности как иллюзорный или не соответствующий реальности.

Из многочисленных словарных статей, исследованных нами и описывающих слово «мысль» в британской и американской лексикографии, выберем наиболее компактную [15]:

v.

Past tense and past participle of think.

n.

1. **The process of thinking**; cogitation: *sitting deep in thought at the computer – процесс мышления.*

2. **A product of thinking** or other mental activity: *What are your thoughts on this matter?* See Synonyms at idea – *продукт, результат мышления.*

3. The faculty of thinking or reasoning: *Why not use thought instead of emotion to solve the problem? – способность мышления.* Такое значение не фиксируют русские словари.

4. The intellectual activity or production of a particular time or group: *ancient Greek thought; deconstructionist thought – школа мысли, философия.*

5. Consideration; attention: didn't give much thought to what she said – *концентрация мысли, внимание.*

6. a. Intention; purpose: *My thought is to live in a house on a lake –намерение;* b. Expectation or conception: *She had no thought that anything was wrong – ожидание, надежда, план.*

Нам представляется, что формирование понятия «мысль» в английском языке происходят следующим образом: 1) от конкретного действия предиката к имени процесса, 2) от имени процесса к цели, объекту, 3) от объекта к результату. При этом третья ступень абстракции, результат мышления, в английском языке чаще передаётся словом idea. Ср. рус. *основная мысль*, *идея,* нем. *Kerngedanke,* англ. *main idea*, ит *idea, pensiero principale*. При этом значение «способность мышления» является производным от процессуальной ступени абстракции. Уже в этой короткой словарной статье виден большой удельный вес интенсиональных значений слова *thought*, то есть нереальных, потенциальных, – это одна из главных черт понятия «мысль» в английском языке, а возможно, и во всех рассматриваемых в данной статье языках. Ср., например, и второе значение итальянского слова *idea*: ***Продукт воображения*** *и фантазии,* ***ложное мнение****, вера или* ***иллюзорная надежда****, и вообще вещь, не соответствующая реальности или истине* (Treccani).

Итак, судя по русским, итальянским и английским толковым словарям, мы можем выделить несколько основополагающих признаков: мысль есть **процесс** и **результат** мышления (смыслы в разной степени актуальные для разных языков), а также то, что заполняет сознание. Метафорически в словарях представлены следующие характеристики процесса и результата мышления: мысль – движущийся объект, имеющий определенные физические параметры, *мысли заполняют сознание* (сознание как сосуд), в свою очередь, мысль тоже сосуд (*погрузиться в свои мысли*).

Рассмотрим модель метафорической интерпретации движения мысли в русском, английском и итальянском языках.

Н.Д. Арутюнова, сопоставляя русский и испанский языки, различает три «трассы» движения: 1) из мирового пространства к голове человека (*мысль пришла мне в голову, пронеслась в голове*); 2) от человека к предмету его размышлений (эта трасса отведена для мыслей во множ. числе: *все его мысли были устремлены на науку*); 3) к цели мыслительной деятельности. Последняя трасса представляет собой именно «ход мысли»: от постановки задачи к ее решению, от посылки к заключению и т. д., то есть собственно внутреннюю логику развития мысли [16, с. 165].

По этим же «трассам» движения проходит свой путь мысль в русском, английском и в итальянском языках. Фраза *mi e" venuto in mente* (мне пришло в голову), обозначает возникновение, *приход* мысли в голову человека (из мирового пространства в голову человека) (В статье использованы материалы дипломного сочинения Ю.А. Вельгушевой (НГПУ)).

В английском языке распространено выражение *my the thaught entered mind (head* etc). Первоначальное значение глагола *enter* – «входить внутрь», также имеется множество метафорических значений: «вспыхнуть, промелькнуть» и т. д. Действие совершается вне воли человека. Кроме этого вида передвижения мы можем выделить и противоположное направление движения, то есть из головы человека в мировое пространство. Эта трасса представлена такими выражениями, как *мысль ушла, ускользнула*, в итальянском *il pensiero fuggevole* (ускользающая мысль), в англ. *thought eluded* (мысль ускользала), глагол *slip* (скользить) метафорически означает «сорваться с языка»: *the thaught slipped my tongue*. При «уходе» мысли от человека ее движение имеет плавный (медленный или быстрый) характер (легкое, «естественное» движение), если же человек самостоятельно пытается избавиться от мысли, то его действия имеют более резкий, требующий усилий характер, например: *гнать от себя мысли, выкинуть мысль из головы*. В итальянском языке существуют аналогичные выражения *rimuovere, scacciare, togliersi dalla testa, della mente* (убирать, выгонять, выкинуть мысль из головы). Отметим, что русское выражение *выкинуть из головы* и итальянское *rimuovere, togliersi dalla testa* косвенно указывают на неодушевленность мысли. Выражения же *гнать мысли* и *scacciare il pensiero* характеризуют мысль как объект одушевленный (выгоняют (scacciano) обычно человека или животного). В английском языке *thoughts fly* мысли могут «улетучиваться», но их можно и «выкинуть из головы» *get, push, toss, whip etc out.*

Второй трассе, выделенной Н.Д. Арутюновой, на наш взгляд, соответствуют такие выражения, как *сосредоточить свои мысли на каком-либо объекте*; *indirizzare, dirigere, rivolvere la mente, il pensiero*, то есть «адресовать, направлять, поворачивать мысль» (к объекту мыслительной деятельности). Обращает на себя внимание итальянское выражение *abbracciare col pensiero*, «обнять мыслью», которое также обозначает взаимодействие с объектом мысли (круговое

движение). В английском языке выражение *embrace the thought* может означать «погрузиться в мысли» или «включать в себя» *e.g. embrace negative thoughts.* Глагол *twist* «разворачивать, выворачивать, вертеть» в сочетании со словом *thought* означает «искажать мысль», twisted thoughts может переводиться как «черные мысли» (https://context.reverso.net).

Третьей трассе, на наш взгляд, вполне соответствуют итальянское выражение *arrivare al pensiero* (прийти к мысли) и англ. *arrive at the thought.*

Действительно, метафора пути является, по-видимому, наиболее детально разработанной языком для представления процесса мышления.

Особенности движения мысли, выделенные Н.Д. Арутюновой, оказываются вполне универсальными: можно выделить общие когнитивные признаки в языковом представлении ментальной структуры «мысль». Однако помимо трех «трасс», выявленных Н.Д. Арутюновой, в разных языках репрезентированы многочисленные виды передвижения мысли, имеющие свой вектор, скорость, среду передвижения, а также наличие/отсутствие контроля извне или изнутри.

1. Движение по вертикали, снизу вверх. В русском языке *мысль поднимается, всплывает в памяти*, в итальянском языке используется аналогичный глагол *sorgere* (подниматься). В англ. *thoughts arise* (мысли возникают, дословно: «поднимаются»). Однако глагол *arise* имеет второе значение «возникать» не только в ментальном контексте, но и во многих других. е. g. *problems arise.*

2. Кроме направленных «трасс», наблюдается хаотичное движение, мысль может не иметь определенного направления, а двигаться из стороны в сторону. В русском языке *мысль вертится, крутится, мелькает, мельтешит, мечется, мысли прокручиваются, бродят, копошатся, барахтаются, передвигаются, разбегаются, мысли ходят по кругу, пересекаются, кружево мыслительных конструкций.* В английском языке из глаголов кругового движения *revolve, turn around, spin around* etc слово *thought* чаще всего сочетается с глаголом *swirl (around*) – кружиться в водовороте, испытывать головокружение. (Ср., например: [17, с. 146]). В итальянском языке *il pensiero mi gira in testa* (мысль крутится у меня в голове), *il pensiero mi frulla* (крутится вокруг меня), *il pensiero ronza* (кружится). Отметим языковую интерпретацию движения в итальянском языке, осуществляемого не только в голове человека, но и вокруг него (мысль, которую непросто поймать). Заслуживает внимания и тот факт, что глаголы *frullare* и *ronzare*, обозначающие круговое движение (второе значение), связаны в первую очередь с движением птиц и насекомых. Глагол *frullare* обозначает «издавать шелест крыльями при взлете», а глагол *ronzare* – «производить глухой, непрерывный и вибрирующий звук, который издают некоторые насекомые (ит. *mandare quel rumore sordo, continuo e vibrante, che producono volando alcuni insetti*). Из-за того, что эти глаголы используются для характеристики движения мысли, мысль приобретает сходство с взлетающей птицей или с назойливым насекомым одновременно. Ср. в русском языке: *мысли порхают, мысль летит, парит, улетает.* В англ. языке *мысль не только жужжит и гудит* (buzzes), но и ***гремит*** (rattles). Последний глагол имеет переносные значения «смущать, донимать, преследовать».

3. Мысль может возвращаться к человеку. В русском языке *мысль вернулась*, в итальянском *il pensiero mi torna in mente* (мысль возвращается мне в голову).

4. Изменение траектории движения мысли. Мысль может изменить свое направление либо что-то может повлиять на ее движение. В русском языке *мысль поворачивает, разворачивается, переносится, сворачивает*. В итальянском языке отсутствует этот тип движения мысли. В англ. языке см. пример с глаголом *twist* на с. 7.

5. Движение мысли может обладать различной скоростью:

а) высокая скорость (*мелькает, понеслась, разбегаются, проносятся, уносятся, налетели, улетели, бежит, сверкнула*, *вспыхнула*). В итальянском языке это выражения *il pensiero mi è scappato* (от меня сбежала мысль), в англ. аналогично *thought escaped me*, как и в итальянском *il pensiero mi è balenata* (у меня сверкнула мысль). Глагол *сверкать* так же, как и глагол *balenare,* обычно употребляется по отношению к молнии. Употребление этого глагола характеризует мысль как быструю, мгновенную, внезапную;

б) низкая скорость: *бродит, лениво передвигается, лезут в голову, подкрадывается, подбирается, вползает в голову, закрадывается.* Эти глаголы обычно употребляются по отношению к одушевленным субъектам. Сюда же мы относим выражение *мысль надвигается как туча*, которое, сравнивая мысль с объектом природы, актуализирует семантику неотвратимости. В итальянском языке это выражения *il pensiero mi sfugge* (от меня ускользает), *il pensiero vaga* (бродит), *strisciare lento* (медленно уползать), *scorrere* (протекать). Глагол *strisciare* обычно используется по отношению к змеям или улиткам. Благодаря использованию этого глагола мысль приобретает зооморфные черты (о животных медленно передвигающихся). Ср. также в русском языке: *мысли ползут улиткой*.

6. Мысль может передвигаться в различных сферах:

а) водная среда (*всплыла, наплывала*, *поток мыслей; мысли плавно текли, погружаться в мысли*). «Водная» метафора, наравне с «огненной», является широко распространенной в описании эмоций, звука, запаха, света и цвета. В итальянском языке отсутствуют выражения, аналогичные русским (*мысли всплывали, мысли плавно текут*), хотя в представлении эмоций «водные» метафоры встречаются регулярно: *ondata* (волна) *di emozioni, mare di felicità, sprofondare nello sconforto (затопило отчаяние, погрузиться в отчаяние);*

б) воздушная среда. В русском языке *мысль налетела, пролетела, влетела*, *упорхнула*, *полет мысли*. В итальянском – *il pensiero prendono il volo* «мысли улетают». *Мысль парящая, крылатая, летучая* – в итальянском *il pensiero alato* (крылатая мысль). В обоих языках мысль косвенно сравнивается с птицей. Вообще в метафорах, связанных с ментальной сферой, воздушная стихия безусловно преобладает. В англ. языке есть поговорка *good ideas are in the air.* Водная стихия на втором месте – *thought flows* – мысль течет, *drifts* – плывет по течению и т. д. Стихия земли в подобных английских контекстах практически не представлена. Выражения с глаголами *walk* (ходить пешком) и *crawl* (ползать) единичны: e.g. *my thought walks around the upcoming operation.* Чаще встречается глагол *creep* (красться). Существенное отличие английского языка от русского в том, что основные глаголы движения come и go не ограничены способом или стихией движения, а содержат лишь сему направления – к себе и от себя. В русском и итальянском языках вполне распространенными метафорическими выражениями являются *мысли идут, уходят, приходят* (передвигаются пешим ходом).

7. Движение мысли от человека к человеку (из головы в голову): *Ещё сегодня один знакомый из Туниса навёл меня на интересную мысль…;* в англ. *to suggest* (*a thought*) означает *предложить идею* или *навести на мысль*, ср. русское *суггестия.* Рус. *поделиться мыслью*, ит. *condividere un pensiero*, и англ. *to share a thoght/idea* (внедрить мысль в чью-то голову*). Поделиться мыслью и внедрить мысль* подчеркивают особенности ментального взаимодействия двух субъектов. В англ. *to implant thoughts, to inculcate* – последний глагол относится больше к мировоззрению, морали и т. д. и подразумевает многократное повторение.

8. Многообразному движению мысли противопоставлена такая характеристика, как **обездвиженность** (*мысль застыла на месте, мысль споткнулась*). Ср.: *Как говорится в популярном источнике, на этом мысль останавливается*; *мысль засела на одном месте*. Мысль может останавливаться или сбиваться с пути (*мысль споткнулась* /*pensiero inciampò, stumbled, затормозила* (*rallentò*) , *замерла* (*pensiero si bloccò*), *зашла в тупик,* англ. *Dead end thought* (*si finisce in un vicolo cieco*), *(мысль буксует).*

Образы движения, как видим, являются вполне универсальными и отличаются большим разнообразием типов движения.

С семантикой движения неразрывно связан образ мысли как **живого существа**: мысль проходит разные жизненные этапы (как животное, растение, человек). Ср.: *мысль родилась, развивалась, расцветала, слабела, угасала, умирала; мысль трудно прорастает*. В итальянском языке*: il pensiero debole* (слабая мысль), *pensiero naque* (мысль родилась). Мысль сравнивается с растением, плодом: *мысль зрелая, незрелая, проросла*. В итальянском языке это *coltivare il pensiero* (взращивать мысль). В русском языке мысль не сравнивается с каким-либо конкретным растением (разве что с цветами – *мысль расцветает, увядает*), в итальянском языке, к примеру, мысль сравнивается с крапивой (*ortica malefica di pensiero)*: мысль выступает как жгучее и злое растение, приносящее вред человеку. В русском признак «приносить страдания» передается с помощью других метафор: *мысль точит, сверлит, мучает, пронзает* и др.

В английском языке чаще встречается контекст *torture oneself with thoughts* (мучить себя мыслями о чем-то). Глаголы *drill, bore* (сверлить, бурить) в контексте причинения страданий мыслью практически не встречаются. Растительные метафоры в английском языке распространены не меньше, чем в русском и итальянском: *to weed out negative thoughts* (вырвать плохие мысли как сорняки). Глагол *to weed out* не имеет аналогов в других языках. Конверсия (безаффисальный переход из одной части речи и другую) – один из самых продуктивных способов деривации в англ. языке.

Языковая интерпретация процесса мышления очевидным образом «очеловечивается», описывается с помощью «антропоморфного кода» (В.Н. Топоров). Так, *мысль* «обладает характером и пребывает в каком-либо физическом или эмоциональном состоянии» Ср.: *беспокойная // preoccupante*, *angoscioso* (тревожный); *грустная // triste*; *злая // cattivo*; *злорадная // malvagio; ленивая // pigro; навязчивая // ossessivo* , *assillante* (настойчиво мучающая), *мудрая // saggio; плохая // cattivo*, malvagio*; серьезная // serio*; *хорошая // buono*; *честная // onesto; вялая // fiaccho; сонная // assonnato; безрассудная // temerari; смелая // arditi.*

В итальянском языке есть несколько прилагательных, с помощью которых характеризуется *мысль*, которые не употребляются по отношению к слову «мысль» в русском языке: agitato (взволнованный), tumultuoso vagabondo (буйный бродяга), gentile (вежливый, учтивый), garbato (вежливая), disonesto (нечестная), что свидетельствует о более тесной связи *мысли* с эмоциональной, этической сферой, а также сферой межличностных отношений.

Уточним: большинство перечисленных эпитетов (кроме *сонный, вялый, ленивый, навязчивый*) относятся, скорее, к содержанию мысли, но при этом представляют *мысль* как наделенную человеческими свойствами и чертами характера или состояния (*злорадная, грустная, серьезная*).

Интересным представляется *образ вместилища*: голова, ум, сознание вмещают мысли; мысль, в свою очередь, тоже есть «сосуд» (*пришло на мысль, поселилось в мыслях* (А.С. Пушкин), *глубокая/плоская мысль*).

Мысль существует в единстве с чувствами (*мысли и чувства, мысль радостная, горестная, печальная*; *грустная // triste; злая // cattivo*; *злорадная // malvagio).*

Мысль может быть выражена словами (*воплотить мысль в слово; «мысль изреченная есть ложь*»), мысль можно увидеть в глазах *(в глазах билась мысль, в глазах проглядывала какая-то тяжелая мысль)*.

Мысль, как и эмоцию, вполне можно соотнести с образом животного [18], набор же этих образов является зачастую национально специфическим: *мысль гложет, грызет, жалит (il pensiero rode, punge), душит, терзает* (образ грызуна, удава, хищного зверя и насекомого). Кроме того, *мысль* приобретает зооморфные характеристики птиц: *Мысль может летать, кружиться, витать; Мысль гуляла* ***вольной птицей*** *по лицу,* ***порхала*** *в глазах,* ***садилась*** *на полуотворенные губы, пряталась в складках лба»; volare sulle ali del pensieri* (летать на крыльях мысли). Уникальным для итальянского сознания является образ мысли-собаки: контекст *il cane del pensiero che strappava il guinzaglio e correva in avanti* (мысли, как собаки, срывают поводок и бегут вперед) характеризует *мысль* как быстрое, очень сильное и стремительное существо. Как насекомое, *мысль* может ползать, впиваться, сосать, точить, жужжать в голове (*il pensiero* ronzare). В английском языке мысль требует пищи *food for thought*, ср. русское *пища для размышлений* (английское *thought* переведено процессуальным существительным). Здесь мы вновь сталкиваемся с главным отличием русского слова *мысль* и английского *thought*. Семантика английского слова по преимуществу процессуальная, а русское имеет процессуальное и результирующее (или диффузное процессуально-результирующее) значения.

Представляя мысль как неодушевленный объект, можно выделить следующие признаки, ей присущие: форма/бесформенность (*тонкая, острая, тупая; sottile (тонкая), acuto (острая)*); *размер (всеобъемлющая, огромная, небольшая; ampio* (*широкая*)); вкус (горькая – amaro; сладкая – dolce); цвет (яркая, пестрая, тусклая; nero (черная). В итальянском языке мысль может быть белого цвета (i pensieri le diventavano bianchi). Данное выражение соответствует словосочетанию «пустые мысли»; может соотноситься с температурой (холодная, жгучая, теплая; il gelo dei pensieri (холод мыслей), caldo (горячая)); весом (*тяжелые мысли, леекие; grave, leggero, la pesantezza dei pensieri* (тяжесть мыслей)). Мысль может соотноситься с природным явлением: *туманная, облако мыслей, глубокая; profondo* (глубокая), *fumoso* (коптящая, неясная).

Человек, употребляя метафоры, стремится как бы к опредмечиванию абстрактного понятия. Ментальный процесс идет от конкретного к абстрактному, а затем вновь к конкретному, предметному, принадлежащему к иной образной сфере.

Подводя итоги, можно сказать, что исследуемая ментальная структура носит сложный, комплексный характер: «упаковки» информации о мысли в ментальном словаре могут быть разные. Это концепт-образ (И.А. Стернин) и ментальный сценарий, содержащий информацию о целой ситуации взаимодействия человека и его мыслей.

Как отмечала В.Н. Телия, «в основе тропеических механизмов лежит и антропометрический принцип, согласно которому человек – мера всех вещей. Этот принцип проявляется в создании эталонов, или стереотипов, которые служат своего рода ориентирами в количественном или качественном восприятии действительности» [19, с. 174]. По данным языка, мысль способна вступать в определенные отношения с человеком.

Многие выявленные нами концептуальные признаки подтверждают выводы о неконтролируемости, о том, что процесс мышления неподвластен человеку: *мысль пришла, улетела, родилась, застопорилась, исчезла*, *вползла в голову*, *неотвязная мысль, мысли точат, сверлят, мучают, убаюкивают; lasciarsi cullare dai propri pensieri* (позволять мыслям убаюкивать себя); *«мысль заставила похолодеть на солнцепеке*» (М. Булгаков); ит. *мысль мучает (tormenta), оскорбляет (offende), преследует (persegue); утешает, успокаивает – (confortante*).

В конкретном высказывании зачастую актуализируются сразу несколько концептуальных признаков, достраивая многоплановый образ ментального действия/результата. Ср.: *Il solo pensiero ridestava* (мысль насмехается над человеком) и *Ma i pensieri venivano dal di fuori, lo colpivano in fronte come ciottoli scagliati da una fionda* (Но мысли пришли извне, ударили его в лоб, как камушки, пущенные из рогатки). В этих высказываниях мысль – это то, что пришло извне и осуществило физическое воздействие на субъекта – получателя мысли, или мысль – одушевленное существо, способное смеяться/насмехаться над человеком. Мысль как бы отчуждается от своего субъекта, действуя самостоятельно и не встречая сопротивления. Таким образом, можно выделить следующие признаки подобного отчуждения от человека: 1) неконтролируемость, 2) динамичность, 3) пассивная роль субъекта в процессе мышления (*и* ***вздумалось же мне*** *ехать в эти горы*).

С другой стороны, как показало наше исследование, в ситуации мыслительного процесса человек может быть представлен и как хозяин положения: *прогнать мысли, искать мысль, рыться в памяти, удерживать мысль, развивать свою мысль, поделиться мыслью.* Действительно, человеческому сознанию свойственно познавать внешний мир в тесной ассоциативной связи с личным опытом биологического и социального характера. Ср.: сходным образом можно представить ментальную структуру «судьба»: *от судьбы не уйдешь, судьба распорядилась иначе, с судьбой не поспоришь* и *человек – хозяин своей судьбы, наперекор судьбе* и др.

В вопросе контроля над мыслью важно, как нам представляется, различать внешний и внутренний контроль. Мысль может подвергаться контролю как извне, так и изнутри. Со времён Дж. Оруэлла в английском языке общеизвестны выражения *thought control* (контроль мыслей) и *thought crime* (мыслепреступление). По-английски, как и по-русски, можно сказать: *Don't you dare to think abuot it!* (И думать не смей об этом!) Это выражение говорит о стремлении контролировать мысли извне. В реальности это вряд ли достижимо, однако внешний контроль над мыслями в существенной мере способствует усилению внутреннего контроля (*не думать об этом, гнать такие мысли*). Однако невозможно возникшую мысль объявить несуществующей, но возможно отвергнуть её, заставить отбросить, «забыть» и направить мысли в другое русло.

Библиографический список

1. Розина Р.И. Движение в физическом и ментальном пространстве. *Логический анализ языка. Языки динамического мира*. Москва: Наука, 1999: 108–118.
2. Зализняк А.А. Метафора движения в концептуализации интеллектуальной. *Логический анализ языка. Языки динамического мира*. Москва: Наука, 1999: 10–23.
3. Кобозева И.М. Мысль и идея на фоне категоризации ментальных имен. *Логический анализ языка: Ментальные действия*. Москва: Наука, 1993: 95–104.
4. Райхштейн А.Д. *Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии*. Москва: Высшая школа, 1980.
5. Корнилов О.А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. Москва, 2003.
6. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры. *Теория Метафоры*. Москва: Прогресс, 1990: 358–386.
7. Дж. Лакофф, М. Джонсон. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: УРСС, 2008.
8. *Национальный корпус русского языка*. Available at: https://ruscorpora.ru/search?search=CgQyAggBMAE%3D
9. *CORIS/CODIS – Corpus di Italiano Scritto – корпус итальянского письменного языка*. Available at: http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html
10. *British National Corpus*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
11. *Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/
12. Словарь русского языка: в 4 т. Москва: Русский язык, 1985–1988.
13. *SC – Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiano*. Rizzoli Larousse, 2006.
14. *Treccani – Dizionario treccani*. Available at: https://www.treccani.it/vocabolario/
15. *The American Heritage Dictionary of the English Language*, Fifth Edition 2022 by HarperCollins Publishers. Available at: https://ahdictionary.com
16. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика). *Лингвистика и поэтика*. Москва: Наука, 1979: 147–173.
17. Соколова О.А. Метафорическая модель движения по кругу в репрезентации ментальной сферы. *Вестник МГЛУ*. 2015; Выпуск 21 (732). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskaya-model-dvizheniya-po-krugu-v-reprezentatsii-mentalnoy-sfery/viewer
18. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы*. Москва: Наука, 1976.
19. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира*. Москва: Наука, 1988: 173–204.

References

1. Rozina R.I. Dvizhenie v fizicheskom i mental'nom prostranstve. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyki dinamicheskogo mira*. Moskva: Nauka, 1999: 108-118.
2. Zaliznyak A.A. Metafora dvizheniya v konceptualizacii intellektual'noj. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyki dinamicheskogo mira*. Moskva: Nauka, 1999: 10-23.
3. Kobozeva I.M. Mysl' i ideya na fone kategorizacii mental'nyh imen. *Logicheskij analiz yazyka: Mental'nye dejstviya*. Moskva: Nauka, 1993: 95-104.
4. Rajhshtejn A.D. *Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
5. Kornilov O.A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moskva, 2003.
6. MakKormak `E. Kognitivnaya teoriya metafory. *Teoriya Metafory*. Moskva: Progress, 1990: 358-386.
7. Dzh. Lakoff, M. Dzhonson. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: URSS, 2008.
8. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/search?search=CgQyAggBMAE%3D
9. *CORIS/CODIS – Corpus di Italiano Scritto – korpus ital'yanskogo pis'mennogo yazyka*. Available at: http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html
10. *British National Corpus*. Available at: https://www.english-corpora.org/bnc/
11. *Corpus of Contemporary American English*. Available at: https://www.english-corpora.org/coca/
12. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988.
13. *SC – Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiano*. Rizzoli Larousse, 2006.

14. *Treccani – Dizionario treccani*. Available at: https://www.treccani.it/vocabolario/
15. *The American Heritage Dictionary of the English Language*, Fifth Edition 2022 by HarperCollins Publishers. Available at: https://ahdictionary.com
16. Arutyunova N.D. Yazykovaya metafora (sintaksis i leksika). *Lingvistika i po`etika*. Moskva: Nauka, 1979: 147-173.
17. Sokolova O.A. Metaforicheskaya model' dvizheniya po krugu v reprezentacii mental'noj sfery. *Vestnik MGLU*. 2015; Vypusk 21 (732). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskaya-model-dvizheniya-po-krugu-v-reprezentatsii-mentalnoy-sfery/viewer
18. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl: Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva: Nauka, 1976.
19. Teliya V.N. Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii yazykovoj kartiny mira. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka, 1988: 173-204.

Статья поступила в редакцию 03.05.23

УДК 821.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-423-426

***Zhang Huanyu**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: zhydwgyx@outlook.com*

FEATURES OF ARTISTIC CONVERSION: LU XUN'S SHORT STORY "THE SWORD" IN RUSSIAN TRANSLATIONS. Lu Xun (1881-1936) is a great writer, the founder of modern Chinese literature, whose work has had and continues to have a huge impact on the development of national culture. The story "The Sword" (1926) is based on the well-known legend about the gunsmith Gan Jiang, which the writer, having creatively reworked, enriched with four songs written by him in Old Chinese. This article is devoted to a comparative analysis of Russian translations of this story. The obtained results show by which figurative-linguistic methods authoritative sinologists, translators L.D. Pozdneeva and T.N. Sorokina, each in her own way, in most cases managed to find alternative forms for the most adequate transmission of even the most difficult places of the artistic content of one of Lu Xun's masterpieces of small prose.

Key words: **Chinese literature, Lu Xun, translation, L.D. Pozdneeva, T.N. Sorokina**

***Чжан Хуаньюй**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zhydwgyx@outlook.com*

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОНВЕРТАЦИИ: РАССКАЗ ЛУ СИНЯ «МЕЧ» В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ

Лу Синь (1881–1936) – великий писатель, основоположник современной китайской литературы, чье творчество оказало и продолжает оказывать огромное влияние на развитие национальной культуры. Рассказ «Меч» (1926) основан на широко известной легенде об оружейнике Гань Цзяне, которую писатель, творчески переработав, обогатил четырьмя песнями, написанными им на старокитайском языке. Данная статья посвящена сопоставительному анализу русских переводов этого рассказа. Полученные результаты показали, с помощью каких образно-языковых способов авторитетным синологам, переводчикам Л.Д. Позднеевой и Т.Н. Сорокиной в большинстве случаев удавалось находить альтернативные формы для максимально адекватной передачи даже самых трудных мест художественного содержания одного из шедевров малой прозы Лу Синя.

Ключевые слова: **китайская литература, Лу Синь, перевод, Л.Д. Позднеева, Т.Н. Сорокина**

Публикация подготовлена в рамках гранта, поддержанного Государственным комитетом КНР по управлению фондом обучения за границей

Достоинства и недостатки русских художественных переводов рассказов Лу Синя (например, «Подлинная история А-кью», «Записки сумасшедшего» и некоторых других) не раз становились предметом специальных исследований. Однако еще далеко не все важнейшие произведения этого классика китайской литературы XX века изучены в данном аспекте, имеющем актуальное значение для теории и практики русско-китайских переводов. Научная новизна исследования определяется тем, что впервые анализируются переводческие варианты рассказа «Меч», который прежде всего из-за включения в него поэтических текстов на старокитайском языке, принципиально важных для «новой редакции» Лу Синя, сложно понять и многим современным китайским читателям. Целью исследования, основанного на сопоставительном анализе двух русских переводов этого рассказа, является выявление характерных, в том числе непреодолимых, трудностей русско-китайской художественной конвертации. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: сопоставить переведенные рассказа с оригиналом, выявить сложности воссоздания оригинала, определить проявляющиеся при этом характерные достоинства и упущения.

Теоретическую базу исследования составили труды В.М. Алексеева (2003) – о принципах художественного перевода с китайского; Н.В. Захаровой (2008) – о теории литературного перевода в синологии XX века; Ю.А. Сорокина (2003) – о статусе переводчика и психогерменевтических процедурах; а также работы Дуань Гочао.

Практическая значимость состоит в возможности применения его материалов и результатов в трудах, посвященных истории новой китайской литературы, в переводоведении, культурологии.

Лу Синь (1881–1936) – великий китайский писатель, занимающий, по образному выражению известного корейского ученого Ким Ляншоу, «крупнейшую территорию на карте культуры Восточной Азии XX века» [1]. Он был одним из лидеров Движения за новую культуру, которое ориентировалось на передовые идеи современности. В 1918 году Лу Синь опубликовал первый в китайской литературе рассказ на *байхуа* (живом разговорном языке) – «Дневник сумасшедшего» – и с тех пор обращался только к нему. За исключением четырех стихотворных песен по-старокитайски, «Меч» написан также на *байхуа*.

В 1920–1940-е годы и особенно часто после образования в 1949 году Китайской Народной Республики произведения Лу Синя публиковались в Советском Союзе, а затем и в постсоветской России. Наиболее репрезентативным изданием является «Собрание сочинений: в четырех томах» под редакцией В.С. Колоколова, К.М. Симонова и Н.Т. Федоренко, выпущенное Гослитиздатом в середине пятидесятых годов.

Рассказ «Меч», переведенный Л.Д. Позднеевой, занял место в третьем томе. Затем он включался почти во все сборники произведений Лу Синя, выходившие в СССР и в России.

Любовь Дмитриевна Позднеева (1908–1974) продолжала дело отца – известного востоковеда, профессора Петербургского университета Д.М. Позднеева (1865–1937), трагически погибшего в годы сталинских репрессий. Многие годы она посвятила изучению наследия Лу Синя, защитила докторскую диссертацию «Творческий путь Лу Синя (1881–1936)». За монографию «Борьба Лу Синя за культуру новой демократии в Китае» ей в 1952 году была присуждена Ломоносовская премия. В 1957 году в серии «Жизнь замечательных людей» вышла ее книга «Лу Синь».

В 1989 году в томе «Избранное» рассказ «Меч» появился в новом переводе – Татьяны Николаевны Сорокиной (род. 1956), историка-синолога, доцента Омского университета, переводившей также произведения Ба Цзиня, Ай У, Лю Шаотана, Шэнь Жуна и др.

Рассказ «Меч», написанный в октябре 1926 года, был опубликован 25 апреля 1927 года в пекинском литературно-художественном журнале «Манюань» («Дикая Степь»). Позже автор поместил его вместе с семью другими рассказами в свой сборник «Старые легенды в новой редакции». История о мече основана на широко известной легенде о Гань Цзяне, который был убит по приказу царя Чу после того, как выковал для него волшебный меч. Спустя 16 лет сын оружейника Мэйцзяньчи отомстил за смерть отца. В изложении Лу Синя легенда стала историей о том, как Мэйцзяньчи удалось добраться до царственного злодея и покарать его. Первоначально рассказ назывался «Мэйцзяньчи», а через пять лет, при подготовке сборника «Старые легенды…» писатель дал ему другое название – «Ковка меча» (铸剑).

Обе переводчицы опустили иероглиф 铸 («ковка») и одинаково перевели название как «Меч». Действительно, согласно легенде, Гань Цзян был отомщен с помощью меча. Но Лу Синь художественно переосмыслил древний сюжет, дав ему вместе с несколькими другими легендами «новую редакцию», – глубоко метафорическую и метафизическую. По Лу Синю, ковка меча не закончилась в кузнице Гань Цзяня. Чтобы меч обрел чудодейственную силу, необходимую для восстановления высшей справедливости, сын оружейника должен был пожертвовать собой, подставив под меч собственную голову. Поэтому название «Меч», редуцирующее оригинал, содержит очевидное упрощение.

Рассказ состоит из четырех частей. В первой части мать рассказывает 16-летнему Мэйцзяньчи историю его отца, который был убит после того, как выковал меч для царя. Мэйцзяньчи исполняется решимости отомстить злодею. Обе переводчицы ограничились транслитерацией имени – Мэйцзяньчи. Однако

имя юноши – говорящее, оно означает «один фут между бровями». Разумеется, это гипербола (китайский фут равен 33,33 сантиметрам). Являясь единственной характеристикой внешности, она подчеркивает необычность героя, настраивает на нечто выдающееся в его характере или судьбе. Трудно представить, какой иноязычный эквивалент можно было бы подобрать для такого имени, но простая транслитерация не создает у русского читателя нужного впечатления.

Кузнец выковал два меча. Один отвез царю, другой был спрятан для еще не родившегося сына. Сравним переводы.

– Это меч богатырский, – сказал он [жене], – спрячь его! А царю я снесу парный меч – послабее (пер. Л.Д. Позднеевой).

– Это мужской меч, – сказал он [жене], – возьми его. Завтра я повезу царю только женский меч (пер. Т.Н. Сорокиной).

И в легенде, и в рассказе мечи-близнецы отличаются друг от друга по полу. Это точно передала Татьяна Сорокина. Замена «женского» меча на меч «послабее» у Л.Д. Позднеевой элиминирует мифологическую коннотацию оригинала.

Во второй части рассказывается о встрече Мэйцзяньчи с неким «черным человеком». Этот «худой, как железная палка, человек с черным лицом, черной бородой и черными глазами» (пер. Л.Д. Позднеевой) вступился за Мэйцзяньчи и помог избежать неприятностей. В третьей описывается, как черный человек и Мэйцзяньчи вместе убили царя, а в последней – растерянность наложниц, придворных и народа, вскоре сменившуюся притворной скорбью.

У Л.Д. Позднеевой и Т.Н. Сорокиной черный человек представляется царю по-разному:

– Меня прозвали Гулякой по пирам, я родился и вырос в деревне Срам (пер. Л.Д. Позднеевой);

– Вашего слугу зовут Янь Чжиао; я родился и вырос в деревне Вэньвэнь (пер. Т.Н. Сорокиной).

В оригинале его представление выглядит несколько иначе: «Янь Чжи-ао из деревни Вэньвэнь» (宴之敖 汶汶乡). «Янь Чжи-ао» – один из ранних псевдонимов самого Лу Синя (настоящее имя писателя – Чжоу Шужэнь). Собственное значение иероглифа «Янь» – «пир», отчего у Позднеевой появился «Гуляка по пирам». Но, как объяснял автор, в данном случае иероглиф «Янь» состоит из трех иероглифов. Их значение «семья», «Япония», «женщина». Иероглиф «Чжи», оказавшийся у Позднеевой частью имени, в действительности является союзом и в китайском языке не имеет самостоятельного значения. Иероглиф «Ао» указывает на определенное действие, а в целом «Янь Чжи-ао» означает «быть выгнанным из семьи японской женщиной». Эта решительная японка, по признанию Лу Синя, была его невесткой (женой брата) [2, с. 24].

Топоним «Вэнь», изобретенный Лу Синем (ни такой деревни, ни такого места в Китае нет), означает «неясный». Отчего-то Любовь Позднеева перевела его как «Срам». Транслитерация имени и топонима в переводе Сорокиной выглядит предпочтительнее.

Своему японскому ученику, переводчику с китайского, профессору Масуда Ватару (1903–1977) Лу Синь написал о рассказе «Меч»: «Я думаю, что в рассказе нет ничего трудного для понимания. Но следует отметить, что смысл песен там не очевиден, потому что их поют странные люди и головы, и обычные люди вряд ли это смогут понять» [3, с. 386].

В русском переводе этот вопрос усложняется еще из-за того, что, как отмечалось в начале данной статьи, повествование в рассказе ведется на современном разговорном языке (*байхуа*), а песни даны по-старокитайски. Так Лу Синь обратил восприятие читателя к истокам древней легенды, положенной в сюжетную основу произведения, но передать этот художественный контраст в русских переводах пока не удалось.

Первую песню пронзительным голосом спел черный человек, когда, неся на спине голову Мэйцзяньчи и меч, шел к царской столице (табл. 1).

Таблица 1

Оригинал и дословный перевод первой песни

Оригинал	Дословный перевод
哈哈爱兮爱乎爱乎! 爱青剑兮一个仇人自屠。 **伙**颐连翩兮多少一夫。 **一夫**爱青剑兮呜呼不孤。 头换头兮两个仇人自屠。 **一夫**则无兮爱乎呜呼! 爱乎呜呼兮呜呼阿呼, **阿呼**呜呼**兮**呜呼呜呼!	Ха-ха, любит, ах, любит, ах, любит! Тиран любит зеленый меч, и один мститель покончил с собой. Но еще бесчисленные люди потом отомстят. Один мститель покончил с собой, потому что любил зеленый меч, но он был не одинок. Голова за голову, два мстителя покончат с собой. Одного из мстителей больше не существует, Любит, увы, эх, увы, эх, Ах, увы, увы, увы!

Сопоставим два художественных перевода (табл. 2).

В обоих переводах лирическое излияние ведется от первого лица, тогда как в оригинале – от третьего. Предположительно, это связано с тем, что в китайском языке нет спряжений глаголов по лицам и по времени, и конкретная семантика определяется только в контексте, который в данном случае был понят неточно. У переводчиц в любви к мечу признается мститель (черный человек), хотя в оригинале речь идет о царе («тиране»). Они не учли, что мечей была два, и царь, очень дороживший полученным чудо-оружием, распорядился убить кузнеца, дабы он не повторил свое изделие. В первой строке оригинала напоминается, как сильно царь любит свой меч, и слышится мотив ревности. О втором мече, «мужском», до поры надежно спрятанном от посторонних глаз, царь не ведал.

Таблица 2

Русские переводы первой песни

Перевод Л.Д. Позднеевой	Перевод Т.Н. Сорокиной
Ох, люблю я тебя, больше жизни люблю, Вороненый мой меч дорогой! Первый мститель покончил с собой. Часто люди в бою ищут гибель свою, Но мужами ты их не зови. Вся любовь для мужей – звон булатных мечей, Но соперник есть в этой любви. Оба мстителя сами погубят себя, Вот один уж покончил с собой. Свою голову дал для другой. Крепко к сердцу, мой меч, прижимаю тебя. И с тобой не расстанусь, любя!	Как хорош, как пригож вороненый мой меч, Сам себе удалец, снял им голову с плеч! Но идет – ха-ха! - новый мститель за ним. Ничего, что теперь стало меньше одним... Он любил тебя, меч, ты был нужен ему. Но, увы, но, увы, не ему одному... Пусть заплатит другой за него головой, Ради мести мы оба покончим с собой! Вот уж нет одного... Э-ге-ге, о-го-го! Э-ге-ге, о-го-го!

Следует отметить, что и для современного китайского читателя это строка составляет трудность. Об этом пишет, например, профессор Дуань Гочао, разъясняющий ее действительный смысл [4].

Последние иероглифы каждой строки оригинала одинаково рифмуются на «у»: «ху», «ту», «фу», «гу», «ту», «ху», «ху», «ху». Эту строгую фонетическую схему трудно (если вообще возможно) сохранить по-русски, но переводчицы всё-таки сумели сделать ритмические варианты достаточно стройными. Любовь Позднеева в основном использовала кольцевую рифму АББА, рифмуя «люблю – дорогой – собой – свою», «зови – мужей – мечей – любви», «себя – собой – другой – тебя/любя». У Татьяны Сорокиной больше вольности. Она использовала перекрестную рифму ААББ в последних четырех строках («головой – собой – одного – го») и свободную рифму АВСВ в остальных: «пригож – меч – удалец – плеч», «ха – ним – теперь – одним», «меч – ему – увы – одному».

Вторую песню черный человек спел перед царем (табл. 3).

Таблица 3

Оригинал и дословный перевод второй песни

Оригинал	Дословный перевод
哈哈爱兮爱乎爱乎! 爱兮血兮兮谁乎独无。 **民萌冥行兮一夫**壶卢。 **彼用百**头颅, **千**头颅兮用万头颅! **我用一**头颅兮而无万夫。 爱一头颅兮血乎呜呼! **血乎**呜呼兮呜呼阿呼, **阿呼**呜呼兮呜呼呜呼!	Ха-ха, любовь, ах, любовь! Как может любовь быть без крови! Люди борются в темноте, в то время как тиран свирепо смеется. У него сто, тысяча и даже десять тысяч голов! У меня одна голова, а не десять тысяч. Я люблю эту голову, она полна крови, увы! Кровь, эх-увы, эх-увы, эх-увы!

Сопоставим художественные переводы (табл. 4).

Таблица 4

Русские переводы второй песни

Перевод Л.Д. Позднеевой	Перевод Т.Н. Сорокиной
Я люблю, я хочу лишь кровавых утех, Крови жажду, но кровь и любовь – есть у всех. Из толпы голова мне явилась одна. И другие за ней – тьма голов мне видна. Армий нет – предо мной голова лишь одна. Лишь ее я люблю, мне нужна лишь она. Крови жажду, люблю! Хо-хо-хо! Ох-хо-хо! Крови жажду, любя! Ох-хо-хо! Хо-хо-хо!	Вижу кровь – ха-ха-ха! – кровь мне радует глаз! Вида крови чужой кто не любит из вас?! Пусть побеги людские уходят во тьму – Там, что люди, что тыквы, дела нет никому. У него сто голов – нет, их тысячи здесь, их не счесть! Кто число его воинов точно измерит?! У меня же одна – Как мила мне она – голова! Вместо тысяч бойцов Мертвый череп! Вижу кровь, всюду кровь, кровь милей всех утех... И-их! Э-эх! И-их! Э-эх!

Строки этой песни так же, как в первой песне, рифмуются на «у»: «ху», «у», «лу», «лу», «фу», «ху», «ху», «ху». Людмила Позднеева использовала смежную рифму ААББ: «утех – всех – одна – видна» и «одна – она – хо – хо». Татьяна Сорокина в своем переводе четкой рифмы не придерживается.

В китайском языке один и тот же иероглиф может быть, как существительным, так и глаголом (например, «любовь» и «любить» иероглифически обозначаются одинаково), и, как в случае со спряжением, о чем упоминалось выше, семантика определяется только контекстом. Неточно его поняв, обе переводчицы восприняли существительное «любовь» как глагол «любить», отчего перевели: «Я люблю, я хочу лишь кровавых утех» (Л.Д. Позднеева) и «Вида крови чужой кто не любит…» (Т.Н. Сорокина). У Лу Синя же черный человек поет не о чувстве – своем (в переводе Позднеевой) или общечеловеческом (в переводе Сорокиной), а о роковой природе самой любви: «Как может любовь быть без крови!» (в буквальном переводе).

В переводе Позднеевой голова предстает как объект любовного влечения, трансформирующегося в жажду крови. Это приносит в песню сексуальную страсть, которой нет в исходном тексте. Перевод Сорокиной менее экспрессивен, но основная часть песни – о ненасытной жажде мести – впечатляюще передана в обоих русских вариантах.

Сразу после второй песни звучит третья, прославляющая силу меча. Ее исполняет голова Мэйцзяньчи, брошенная черным человеком в кипящий котел, и при этом большие черные глаза юноши сверкают особенным блеском (табл. 5).

Таблица 5

Оригинал и дословный перевод третьей песни

Оригинал	Дословный перевод
王泽流兮浩洋洋； **克服怨**敌，怨敌克服兮， **赫兮**强！ **宇宙有**穷止兮万寿无疆。 **幸我来也兮青其光！** **青其光兮永不相忘。** **异**处异处兮堂哉皇！ **堂哉哉兮**嗳嗳唷， **嗟来**归来， **嗟来陪来兮青其光！**	Как велика милость царя; ты подавил всех своих врагов, как величественно! Вселенная может погибнуть, а ты будешь жить вечно! Теперь я имею честь предстать перед Великим Царем, и меч излучает синее сияние! Я никогда не забуду это синее сияние. Хотя мои тело и голова разделены, но я приношу жертву с великой торжественностью. Меня царь вызвал сюда, я хочу поделиться сиянием меча с царем!

Сопоставим переводы (табл. 6).

Таблица 6

Русские переводы третьей песни

Перевод Л.Д. Позднеевой	Перевод Т.Н. Сорокиной
В изобилии царские милости льются на нас. Царь силен, в битвах он побеждает врагов каждый раз. С головой мы в разлуке. Чем слава такая плоха? Вот так слава, почет! Ха-ха-ха! Ха-ха-ха! Для всего есть предел, нет конца долголетью царя. К счастью, я появился, и меч засверкает, горя. Чистым блеском сверкнет, чтобы нам не забыть друг о друге, Я пришел, я вернулся воздать по заслугам!	Сколь ты милостив, царь, – не скудеет рука. Покорил и склонил ты лихого врага... Есть вселенной предел, а тебе срока нет. Ну, так здравствуй же, царь, здравствуй тысячи лет! Я пришел – и вокруг синий свет разлился. Не забудешь, о царь, этот свет до конца! Будь же славен покуда величьем своим, Пусть из края и в край все клонится пред ним – Долг за мной, я пришел. Как горит синий нимб!

За исключением междометия «ю» в предпоследней строке, последние иероглифы каждой строки рифмуются на «н» (ang): «ян (yang)», «цян (qiang)», «цзян (jiang)», «гуан (guang)», «ван (wang)», «хуан (huang)», «гуан (guang)» – для более адекватного воспроизведения звуков китайской речи здесь приходится прибегнуть к латинскому алфавиту.

Людмила Позднеева, как и во второй песне, прибегла к смежной рифме ААББ: «нас – раз – плоха – ха» и «царя – горя – о друге – по заслугам». У Татьяны Сорокиной вновь нет постоянной рифмовки, но она все же придала своему переводу звуковой ритм. В первой строфе рифмуются «рука – врага», а второй – «нет – лет», в четвертой – «своим – ним».

Семантически перевод Т.Н. Сорокиной ближе к оригиналу. Правда, она не сохранила образ головы, отделенной от тела («Мои тело и голова разделены» – в оригинале), но для всего остального нашла адекватную и выразительную поэтическую форму. Перевод Л.Д. Позднеевой получился менее точным из-за изменения композиции и введения образных элементов, отсутствующих у Лу Синя: «Нам не забыть друг о друге», «воздать по заслугам».

При исполнении четвертой песни голова Мэйцзяньчи продолжает подниматься и опускаться в котле, пока окончательно не уходит на дно, соблазняя царя подойти к краю кипящего котла, чтобы поглядеть на ее таинственный подводный танец (табл. 7).

Таблица 7

Оригинал и дословный перевод четвертой песни

Оригинал	Дословный перевод
阿呼呜呼兮呜呼呜呼， **爱乎**呜呼兮呜呼阿呼！ **血一**头颅兮爱乎呜呼。 **我用一**头颅兮而无万夫！ **彼用百**头颅，千头颅…	Ах, увы, ах, увы, увы, Люблю, увы, увы, ах! Голова полна крови, люблю, увы. У меня не десять тысяч голов, а одна. У него сто, тысяча голов…

Как видно, содержание песни в основном совпадает со второй половиной второй песни черного человека, несколько отличаясь лишь композицией и отсутствием упоминания о троне, и в обоих переводах это отражено (табл. 8).

Таблица 8

Русские переводы четвертой песни

Перевод Л.Д. Позднеевой	Перевод Т.Н. Сорокиной
Ох-хо-хо! Хо-хо-хо! Я пришел, я готов. Чтоб сказать, как люблю, не найду даже слов. А за той головой много тысяч голов. Армий нет предо мной, голова лишь одна… Так долой ее с плеч – мне нужна лишь она!	Ах, увы, ах, увы, нет сильнее любви! Ах, увы, ах, увы, голова вся в крови! Лишь мой череп один вместо многих бойцов, У него же здесь тысячи, сотни голов...

Все строки оригинала рифмуются на «у»: «ху», «ху», «ху», «фу», «лу». Как уже отмечалось, такую строгую рифмовку сохранить не представилось возможным. Л.Д.Позднеева избрала схему ААААББ: «готов – слов – голов – одна – она». Татьяна Сорокина использовала перекрестную рифму АБАБ: «увы – любви – увы – крови» и «один – бойцов – тысячи – голов».

В целом переводы верно воссоздают атмосферу происходящего, хотя и не обошлось без некоторого «расширения» оригинала, в котором отсутствуют решительные заявления «Я пришел, я готов», «Так долой ее с плеч…» (Позднеева) и общеизвестное утверждение «Нет сильнее любви!» (Сорокина). Как в русском и многих других языках, в китайском языке счет идет от меньшего числа – к большему: «У него сто, тысяча и даже десять тысяч голов!», а в одном из переводов получилось наоборот: «У него же здесь тысячи, сотни голов…» (Сорокина).

В своем творчестве Лу Синь, как и многие другие китайские и русские писатели, нередко обращался к традиционным образам (таково, например, имя Мэйцзяньчи в рассказе «Меч»). Традиционные образы имеют фиксированные значения и вызывают определенные ассоциации у людей, принадлежащих к той или иной национальной культуре. И это всегда еще больше усложняет переводческую задачу.

Но самая трудная задача для перевода рассказа «Меч» – это воссоздание просодии четырех песен, включающей рифму, ритм и другие формы звукового сопровождения. Классические (древние) китайские стихи имеют фиксированный паттерн просодии, который делает их звучание особенно красивым, однако это чрезвычайно трудно передать. Так, из-за фонетической разницы между китайским и русским стихом просто невозможно воспроизвести мелодию оригинала, создающуюся одинаковым количеством иероглифов в каждой строке. В общем, перевести эти песни очень сложно, поскольку они написаны на древнекитайском языке, и теперь читателям приходится обращаться к научному комментарию, чтобы правильно понять их смысл. Что касается русских переводов рассказа в целом, то обе переводчицы проделали великолепную работу, не пропустив ни одного образного слова из оригинала и в большинстве случаев найдя им художественные эквиваленты.

Перспективы дальнейших исследований видятся в сопоставительном изучении переводов других рассказов из сборника «Старые легенды в новой редакции» с целью обобщения образно-языковых возможностей русских интерпретаций древних китайских мифов, художественно обработанных Лу Синем.

Библиографический список

1. 金良守. *殖民地知识分子与鲁迅. 现代东亚语境中的鲁迅研究*—中韩鲁迅学术研讨会论文集. 2005. (Ким Л. *Колониальные интеллектуалы и Лу Синь. Наследие Лу Синя в современном восточноазиатском контексте*: сборник материалов китайско-корейской научной конференции. 2005).
2. 许广平. *欣慰的纪念*. 人民文学出版社. 1951. (Сюй Г. *Утешительная память*. Народная литература. 1951).

3. 鲁迅. 鲁迅全集. 第十四卷. 书信（1936 致外国人士）. 人民文学出版社. 2005. № 11. (Лу С. Собрание сочинений. Письма (1936 г. 金良守. 殖民地知识分子与鲁迅. 现代东亚语境中的鲁迅研究—中韩鲁迅学术研讨会论文集. 2005 – иностранцам). *Народная литература*. 2005; Т. XIV, № 11).
4. 段国超.《铸剑》中的四首歌. 陕西广播电视大学学报(综合版). 2003. № 2. (Дуань Г. Четыре песни в рассказе «Меч». *Вестник Шэньсийского университета радио и телевидения*. 2003; № 2).
5. Алексеев В.М. *Труды по китайской литературе*. Москва: Восточная литература, 2003.
6. Захарова Н.В. О переводоведении и теории литературного перевода в синологии XX в. *Проблемы литератур Дальнего Востока*: доклад III Международной научной конференции: Санкт-Петербург, 2008.
7. Лу С. *Избранное*. Перевод с китайского. Москва: Художественная литература, 1989.
8. Лу С. *Собрание сочинений*. Москва: Гослитиздат, 1954–1956.
9. Сорокин Ю.А. *Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры.* Москва: Гнозис, 2003.

References

1. 金良守. *殖民地知识分子与鲁迅. 现代东亚语境中的鲁迅研究*—中韩鲁迅学术研讨会论文集. 2005. (Kim L. *Kolonial'nye intellektualy i Lu Sin'. Nasledie Lu Sinya v sovremennom vostochnoaziatskom kontekste*: sbornik materialov kitajsko-korejskoj nauchnoj konferencii. 2005).
2. 许广平. *欣慰的纪念*. 人民文学出版社. 1951. (Syuj G. *Uteshitel'naya pamyat'*. Narodnaya literatura. 1951).
3. 鲁迅. 鲁迅全集. 第十四卷. 书信（1936 致外国人士）. 人民文学出版社. 2005. № 11. (Lu S. Sobranie sochinenij. Pis'ma (1936 г. 金良守. 殖民地知识分子与鲁迅. 现代东亚语境中的鲁迅研究—中韩鲁迅学术研讨会论文集. 2005 – inostrancam). *Narodnaya literatura*. 2005; T. XIV, № 11).
4. 段国超.《铸剑》中的四首歌. 陕西广播电视大学学报(综合版). 2003. № 2. (Duan' G. Chetyre pesni v rasskaze «Mech». *Vestnik Sh`en'sijskogo universiteta radio i televideniya*. 2003; № 2).
5. Alekseev V.M. *Trudy po kitajskoj literature*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2003.
6. Zaharova N.V. O perevodovedenii i teorii literaturnogo perevoda v sinologii HH v. *Problemy literatur Dal'nego Vostoka*: doklad III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: Sankt-Peterburg, 2008.
7. Lu S. *Izbrannoe*. Perevod s kitajskogo. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1989.
8. Lu S. *Sobranie sochinenij*. Moskva: Goslitizdat, 1954-1956.
9. Sorokin Yu.A. *Perevodovedenie: status perevodchika i psihogermenevticheskie procedury.* Moskva: Gnozis, 2003.

Статья поступила в редакцию 27.04.23

УДК 167 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-426-428

***Chigarev V.N.**, Cand. of Sciences (Politics), senior lecturer, Department of International Relations and Transport Geopolitics, Russian University of Transport (MIIT), Institute of International Transport Communications (Moscow, Russia), ORCID: 0000-0001-8166-0665, E-mail: valentinchigarev@gmail.com*
***Guseva R.G.**, teacher, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of Moscow (Moscow, Russia), ORCID: 0000-0002-2309-050X, E-mail: RGGuseva@fa.ru*

CRISIS OF REPRESENTATION: INTERPRETATIONS VS CONTEXT. The article deals with issues of representation crisis in the researchers discourse in the framework of the search for means of interpreting international circulating ideas in the social and political fields, where "significance gap effects" work towards "refraction" and produce structural factors that reproduce misconceptions. The authors focus on identifying the arguments that play a key role in the representation critique and understanding the phenomenon of "authors with polysemantic and multitude interpretations background", who often become objects for "guides" annexing interpretations for strategic use in intensely circulating (wide spreading) texts. The authors note that the "significance gap effect" in the international ideas circulation lies not only in the *ways* of interpretation, but also *in* the social conditions of the reception field development.

Key words: **representation, interpretation, international ideas circulation, cultural context, discourse, social, effects, structural factors**

***В.Н. Чигарев**, канд. полит. наук, доц., Институт международных транспортных коммуникаций, г. Москва, E-mail: valentinchigarev@gmail.com*
***Р.Г. Гусева**, преп., Финансовый университет при правительстве Москвы, г. Москва, E-mail: RGGuseva@fa.ru*

КРИЗИС РЕПРЕЗЕНТАЦИИ: ИНТЕРПРЕТАЦИИ VS КОНТЕКСТ

В статье рассматривается проблематика кризиса репрезентации в дискурсе исследователей в контексте поиска средств интерпретаций международных циркулирующих идей в социально-политическом пространстве, где «эффекты смыслового разрыва» способствуют преломлению и продуцируют структурные факторы, порождающие недоразумения. Авторы уделяют большое внимание выделению аргументов, которые играют ключевую роль в критике репрезентации, осмыслению феномена «авторов с полисемантической «растяжимостью»», которые часто становятся объектами для «проводников», аннексирующих интерпретации для стратегического использования в интенсивно циркулирующих текстах. Авторы отмечают, что «эффект смыслового разрыва» в международной циркуляции идей лежит не только в способах интерпретаций, но и в социальных условиях развития поля рецепции.

Ключевые слова: **репрезентация, интерпретация, международная циркуляция идей, культурный контекст, дискурс, социальный, эффекты, преломление, структурные факторы**

Актуальность рассматриваемого вопроса заключается в том, что процессы международной циркуляции идей неизбежно сталкиваются с проблемой потери смысловых единиц при деконтекстуализации, которая осуществляется с помощью локально расположенных процедур. Это усугубляется еще тем, что дающая интерпретацию сторона зависит от своей структуры. Подобное обстоятельство приводит к кризису репрезентации и ставит вопросы о *способах* функционирования самого дискурса исследователей.

Целью исследования является целостное рассмотрение философских, социологических и социолингвистических теорий, концепций и выявление их методологической значимости для анализа кризиса репрезентации в контексте концептуальных изменений дискурса исследователей. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– выделить основные аргументы, которые играют ключевую роль в критике репрезентации;

– определить социальные операционные процедуры и механизмы, посредством которых происходит перенос из поля социолингвистического происхождения в *другое;*

– выявить возникающие эффекты различия полей и охарактеризовать их;

– выстроить условную типологию «разногласий» в контексте выделения свойств неопределенности восприятия социального.

В исследовании используются системный, сравнительный и социокультурный методы, которые позволяют систематизировать различные научные концепции и адаптировать аналитические инструменты для выявления особенностей научных традиций.

Научная новизна заключается в следующем:

1. Выделен сам дискурс исследователей как объект, характерной чертой которого является кризис репрезентации.

2. Исследованы основные структурные факторы, формирующие специфические формы интерпретации.

3. Проанализирована специфика области межкультурного контекста понимания и эффектов смыслового разрыва в различных культурных контекстах.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в конкретном социологическом, лингвистическом, экономическом анализе социальных, экономических и политических процессов, связанных с межкультурной спецификой определения проблемных зон.

Смысл, понимание, интерпретация – категории, которые связаны с языком, его практиками и различными трансформационными эффектами. С одной стороны, язык является средством общения [1, с. 44] и понимания, но, с другой, и средством интерпретации. Именно в понятии «средство» заложено то, что

способствует преломлению, которое проявляется в социальном и политическом пространствах как на субъективном, так и на объективном (публичном) уровнях.

Конечно, вопросы языкового заимствования и функционально-семантических трансформаций в разных культурных контекстах [1, с. 73–87], модификации пространств интеракций и институционализации социальных, политических языковых практик в процессе легитимации [2] в основном остаются локализованными по специфическим областям знаний. Сама специфика современного общества часто характеризуется не только стремлением к «перформативным определениям» [3, с. 52] «продуктов гипостазирования» [3, с. 78], но и «праксиологическим» и «интерсубъектным» [4] повседневным опытом в социальной интеракции [5; 6], подвергая исторически сложившийся языковой «локус» или «габитус» [7] большому искажению и смысловому смещению, превращая последнее одновременно в специфический объект анализа.

Как отмечает швейцарская исследовательница Л. Мондада, мы столкнулись с «кризисом репрезентации», что «привело к возникновению совершенно иного взгляда на сам дискурс» исследователей, «его функционирования и способов обоснования (modes de validité)» [8, с. 10]. По ее мнению, подобное состояние «выдвинуло на первый план центральную структурообразующую роль текста (la centralité constitutive du texte)», но и в то же время его невозможность продолжать играть свою роль верного, эффективного, объективного посредника, так как он практически невидим».

Отсюда можно привести вполне справедливые аргументы, которые играют ключевую роль в критике репрезентации и могут быть представлены (peuvent être reconstitués) следующим образом:

– сомнение (la mise en cause) в прозрачности научного текста, который в большей степени рассматривается в связи с неоднозначностью самого письма (l'opacité de l'écriture), материальностью реализуемых в нем символических средств – языковых или визуальных ресурсов, следовательно, его способами структурирования, которые создают эффекты авторитета и реальности благодаря их убедительному характеру (dimension persuasive);

– оспаривание референциальной функции научного текста, который с этого момента рассматривается уже не как отсылающий к объектам (renvoyant aux objets), которые он описывает, а, наоборот, как конфигурирующий, конструирующий их в определенном порядке и характеризующийся самоорганизацией (les construisant dans la façon dont il les agence en s'organisant);

– сомнение в универсальности и всеобщности производимого знания, привязка которого к локальному контексту подчеркивается исследователями (dont on souligne dès lors l'ancrage dans les contextes locaux de son énonciation) – деконтекстуализация, на которую нацелен научный дискурс, сама осуществляется с помощью локально расположенных процедур;

– постановка под сомнение уникальности версий фактов, множественность и несводимость которых отныне признаются и приписываются тем или иным голосам путем атрибуции их говорящим субъектам, перед которыми возникает проблема (la question se pose), связанная с предоставленной им возможностью выражать свое мнение или хранить молчание, выражать свои мысли лабильным или эффективным образом, циркулировать в широких или ограниченных сетях [8, с. 10].

Итак, вышеуказанные аргументы, представляя собой разные точки зрения, тем не менее способствуют выводу, что научный текст и в более общем плане дискурсивные письменные практики и социальное взаимодействие исследователей стали не только средством выражения, но и объектом анализа.

Известный французский социолог П. Бурдьё убедительно показал, что циркуляция идей имеет привязку к социальному контексту и свои отличительные особенности в международном измерении, поскольку подобный «интеллектуальный импорт – экспорт» [9, с. 539] «подчиняется определенному числу структурных факторов, порождающих недоразумения» [9, с. 541–542]. Один из важнейших факторов заключается в том, что тексты вне контекста поля своего производства представляют собой совершенно иной продукт, и это, по мнению автора, «усугубляется тем, что воспринимающая сторона, состоящая, в свою очередь, в другом поле производства, дает им иную интерпретацию, зависящую от структуры воспринимающего поля» [9, с. 542].

Следует отметить, что эффекты влияния и авторитета в одной стране не переносятся автоматически в неизменном виде в другой культурный контекст. Это объясняется тем, что свободные интерпретации в *другом* культурном контексте имеют максимальный потенциал, нежели в собственном пространстве, где «национальное прочтение подчиняется эффектам символического давления, господства или даже принуждения» [9, с. 542]. Часто являясь носителями определенной политической конъюнктуры, субъекты одного культурного контекста интерпретируют тексты *другого* как «честные» и «чистые», трансформируя и придавая политическим агентам таких текстов характеристики трансцендентального субъекта [9, с. 542].

Поэтому П. Бурдьё выделяет «поле рецепции», с одной стороны, и «поле происхождения», с другой, где собственно происходят процессы отбора, классификации и определяются смысл и функции *других* (иностранных) текстов. При этом оригинальные смысловые элементы модифицируются и трансформируются через определенные социальные операционные процедуры:

а) процедура выбора, которая определяет «проводника»;

б) *процедура создания нового бренда,* которая создает условие для включенных субъектов (издательства, переводчики и др.) для аннексии и приспособления контента произведения к собственной интерпретации и актуальному полю рецепции**;**

в) *процедура восприятия* проблематики *другого* поля производства через собственные категории [9, с. 543].

Итак, сами иностранные авторы с полисемантической «растяжимостью» [9, с. 545] часто становятся объектами для «проводников», которые аннексируют интерпретации для стратегического использования в интенсивно циркулирующих текстах. В данном случае термин «проводник» обозначает того, кто «переносит (transport) значение или силу, не преобразуя их: определения его входов достаточно для определения его выходов» [3, с. 58].

Вышеизложенные процедуры можно объяснить различием культурных контекстов, поэтому, исходя из этого, можно выделить следующие эффекты:

– «эффект *преломления*, который национальные интеллектуальные поля и формируемые ими категории восприятия и мышления оказывают как на производство, так и на рецепцию научной продукции» [9, с. 548];

– эффекты аллодоксии, которые происходят в результате контекстуальных структурных разрывов, приводящих к полемическим разногласиям [9, с. 549].

Один из ярчайших представителей континентальной философии Ж. Делёз выделяет «события – эффекты», которые имеют существенную связь с языком и могут быть *выражены* благодаря «возможным предложениям» [10, с. 23].

При этом в предложении Ж. Делёз выделяет три разных типа отношений.

Первый тип отношения – **дессигнация**, которая функционирует как индикатор-указатель предложения к *индивидуализированному* состоянию вещей. Имея дело со специфическими образами [10, с. 23], данный тип отношения выступает критерием истинности или ложности, где первый критерий характеризуется эффективностью индексов-указателей по осуществлению правильного подбора образа, второй же критерий – невозможностью создать и наполнить ассоциируемый со словами образ.

Отличительной чертой второго типа отношений – **манифестации** – является выделение выражающего себя субъекта, имя которого выступает привилегированным индикатором [10, с. 24–25].

При этом Делёз подчеркивает, что при переходе от первого типа отношений ко второму происходит *смещение* логических ценностей [10, с. 25]: ценностные критерии дессигнации – «истинность или ложность» заменяются другим критерием – «достоверность или обман».

Третьим типом отношений является **сигнификация**, которая выступает как синтаксическая структура, связующая понятия, которые, в свою очередь, имплицируют «означающие» содержания, способные отсылать к другим предложениям [10, с. 25].

Важным для сигнификации выступает *условие истинности,* которое противостоит абсурду, существующему без значения, и при котором предложение приобретает гипотетический вид импликации истинности [10, с. 26].

Вместе с тем Делёз отмечает, что «только отношение между словом и понятием может обладать необходимостью, тогда как другие отношения ее не имеют. Последние остаются произвольными, пока рассматриваются непосредственно, и избегают такой произвольности, когда мы увязываем их с первым отношением. Так, возможность заставить те или иные конкретные образы, ассоциированные со словом, меняться, возможность заменить один образ на другой в форме «это – не то, а то» может объясняться только постоянством означаемого понятия. Точно так же желания не задавали бы никакого порядка требований и обязанностей, отличных от обыкновенных насущных потребностей; а верования не задавали бы порядка умозаключений, отличных от простых мнений, если бы слова, в которых они манифестируются, не отсылали бы, прежде всего, к понятиям, к понятийным импликациям, придающим этим желаниям и верованиям сигнификацию» [10, с. 27–28].

Выделяя три вышеуказанных типов отношений, Делёз все же задается вопросом: в каком из этих трех измерений локализован смысл? Отвечая на этот вопрос, философ отмечает, что «смысл – это нечто «нейтральное», ему всецело безразлично как специфическое, так и общее, как единичное, так и универсальное, как личное, так и безличное» [10, с. 33]. При этом Делёз связывает смысл с «событием», имеющим существенное отношение к языку, который *высказывается* о вещах [10, с. 36].

В социальном и политическом пространстве смысловые обрамления событий сопровождаются различными неопределенностями и высказываниями, которые принадлежат не только отдельным индивидам, но и имеют групповую принадлежность, включающую в свою основу различного рода разногласия.

Фиксируя условную типологию «разногласий» относительно того, из *чего* состоит окружающий нас социальный мир, французский социолог Б. Латур выделяет следующие свойства неопределенности:

1. Разнообразие несоответствующих друг другу способов обрести идентичность у авторов выражается в неопределенности *природы групп.*

2. Вторжение различных агентов в процесс любого действия, изменяющих его первоначальные цели, характеризует неопределенность *природы действий*.

3. Необходимая открытость взаимодействующих категорий агентов указывает на неопределенность *природы объектов*.

4. Отношения науки с обществом, а также информационных агентств порождают непрекращающиеся дискуссии, что говорит о неопределенности *природы фактов* [3, с. 36];

5. Фигурация в действиях авторов, групп, индивидов характеризует неопределенность *природы власти*.

Заметим, что «сила – власть» (то, что в английском языке обозначается одним словом «power») совершенно отлична от *того*, что ей придает форму (фигурацию). Это объясняется тем, что «то, что производит действие, в объяснении всегда имеет плоть и черты, придающие ему форму или облик», при этом «не имеет значения, насколько это неопределенно» [3, с. 78], поскольку даже сила, наделенная анонимностью, подвержена фигурации.

Таким образом, эффекты смыслового разрыва в международной циркуляции идей лежат не только в способах интерпретаций, но и в социальных условиях развития поля рецепции, где «проводники», дающие интерпретацию и зависящие от своей структуры, переносят (transport) значение без всякого рода преобразований, где эффекты смысловых преломлений могут менять события и поведения. Именно это приводит к кризису репрезентации и ставит вопросы о *способах* функционирования дискурса исследователей. Сами процессы международной циркуляции идей сталкиваются с проблемой потери смысловых единиц при смене контекстов, межкультурный процесс перехода которой происходит с помощью локальных процедур.

Библиографический список

1. Леви-Строс К. *Структурная антропология*. Перевод с французского В.В. Иванова. Москва: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2001.
2. Бурдьё П. О производстве и воспроизводстве легитимного языка. *Социологическое пространство Пьера Бурдьё*. Available at: http://bourdieu.name/content/burde-o-proizvodstve-i-vosproizvodstve-legitimnogo-jazyka#s
3. Латур Б. *Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию*. Перевод с английского И. Полонской. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
4. Mondada L.CSCL 2019 – Lorenza Mondada. *Youtube*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=RvkltqoK-E4&list=PLIY7YBcQwkRWG1IuMe6R7GLGavGCkIUV0&index=1&t=1151s
5. Гарфинкель Г. *Исследования по этнометодологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
6. Гофман И. *Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта*. Перевод с английского. Москва: Институт социологии РАН, 2003.
7. Бурдье П. Структура, габитус, практика. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998; Т. I, № 2.
8. Mondada L. *Décrire la Ville. La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*. Antropos. Diffusion: Economica, 49, rue Héricart – 75015, Paris. Collection VILLES dirigée par Denise Pumain, 2000.
9. Бурдьё П. *Социальное пространство: поля и практики*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2014.
10. Делёз Ж. *Логика смысла*. Перевод с французского Я.И. Свирского. Москва: Академический Проект, 2011.

References

1. Levi-Stros K. *Strukturnaya antropologiya*. Perevod s francuzskogo V.V. Ivanova. Moskva: Izdatel'stvo `EKSMO-Press, 2001.
2. Burd'e P. O proizvodstve i vosproizvodstve legitimnogo yazyka. *Sociologicheskoe prostranstvo P'era Burd'e*. Available at: http://bourdieu.name/content/burde-o-proizvodstve-i-vosproizvodstve-legitimnogo-jazyka#s
3. Latur B. *Peresborka social'nogo: vvedenie v aktorno-setevuyu teoriyu*. Perevod s anglijskogo I. Polonskoj. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2020.
4. Mondada L.CSCL 2019 – Lorenza Mondada. *Youtube*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=RvkltqoK-E4&list=PLIY7YBcQwkRWG1IuMe6R7GLGavGCkIUV0&index=1&t=1151s
5. Garfinkel' G. *Issledovaniya po `etnometodologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
6. Gofman I. *Analiz frejmov: `esse ob organizacii povsednevnogo opyta*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Institut sociologii RAN, 2003.
7. Burd'e P. Struktura, gabitus, praktika. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. 1998; T. I, № 2.
8. Mondada L. *Décrire la Ville. La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*. Antropos. Diffusion: Economica, 49, rue Héricart – 75015, Paris. Collection VILLES dirigée par Denise Pumain, 2000.
9. Burd'e P. *Social'noe prostranstvo: polya i praktiki*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2014.
10. Delez Zh. *Logika smysla*. Perevod s francuzskogo Ya.I. Svirskogo. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.04.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-428-431

Shamne N.L., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: shamnenl@gmail.com*

SPECIFIC ASPECTS OF UNIVERSAL VOCABULARY GROUPS EQUIVALENCE (ON THE MATERIAL OF FICTIONAL TEXTS). The article deals with the universal group of vocabulary – verbs of motion as part of the problem of equivalence on the material of Pushkin's prose works and their translations into German. The study presents the semantic structure of Russian and German verbs of motion through categorical, integral and differential semes. The author distinguishes groups of equivalents of Russian verbs of motion *to go – to walk* and their derivatives in German according to formal and substantive features, establishes the specificity of movement in space in the German language on the basis of comparative analysis of Russian verbs of motion and their German equivalents as part of the fiction style. The speaker's location and the need to specify the language situation are justified as significant factors in choosing an equivalent in the German language.

Key words: **verbs of motion, semantic structure, translation, fiction style, speech situation**

Н.Л. Шамне*, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ГРУПП ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ)

В статье рассматривается универсальная группа лексики – глаголы движения в рамках проблемы эквивалентности на материале прозаических произведений А.С. Пушкина и их переводов на немецкий язык. Описывается семантическая структура русских и немецких глаголов движения через категориальные, интегральные и дифференциальные семы. Выделяются группы эквивалентов русских глаголов движения *идти – ходить* и их производных в немецком языке по формальному и содержательному признакам. На основе сопоставительного анализа русских глаголов движения и их немецких эквивалентов в рамках художественного стиля устанавливается специфика передачи в немецком языке идеи перемещения в пространстве, в качестве значимых факторов при выборе эквивалента в немецком языке обосновываются местоположение говорящего и необходимость конкретизации речевой ситуации.

Ключевые слова: **глаголы движения, семантическая структура, перевод, художественный стиль, речевая ситуация**

Актуальность статьи определяется неослабевающим интересом к проблемам перевода текстов различных функциональных стилей. В практике перевода актуальной проблемой на все времена является поиск точного эквивалента, который передает не только собственно значение той или иной единицы, но и так называемый лексический фон, в том числе определенную национально-культурную информацию. Цель статьи – охарактеризовать отдельные особенности передачи идеи перемещения в пространстве на примере прозаических текстов А.С. Пушкина и их переводов на немецкий язык. В рамках цели можно обозначить следующие задачи: 1) кратко охарактеризовать семантическую структуру глаголов движения; 2) установить группы эквивалентов русских глаголов движения в

немецком языке (по формальному и содержательному признакам); 3) описать данные группы эквивалентов и определить специфику передачи идеи перемещения в пространстве в переводах на немецкий язык.

Научная новизна заявленной тематики определяется уточнением существующих способов передачи на язык перевода (в частности немецкий) различных видов перемещения в пространстве. Теоретическая значимость работы заключается в дальнейшей разработке теории и практики переводоведения в области художественного стиля. Результаты проведенного исследования могут быть применимы при изучении переводоведческих дисциплин, в рамках спецкурсов по сопоставительной лексикологии. Основными методами в работе являются элементы метода компонентного анализа, сопоставительный метод (анализ глагольных единиц русского и немецкого языков).

Одной из самых трудных групп лексики в рамках проблемы эквивалентности традиционно считается фоновая лексика; в теории перевода выделяется и описывается достаточно много различных способов, приемов ее передачи на другой язык [1]. Однако, на наш взгляд, не менее сложной и интересной применительно к проблеме эквивалентности является универсальная лексика, которая присутствует во всех языках и входит в состав базовой лексики, непосредственно отражающей жизнедеятельность субъекта.

К такой универсальной лексике можно отнести одну из самых частотных групп глаголов – глаголы движения. В русском языке данная лексико-семантическая группа (далее ЛСГ) изучена достаточно – как в аспекте синхронии, так и в аспекте диахронии [2; 3]. Однако в немецком языке глаголы движения описаны фрагментарно [4].

Мы считаем, что сопоставительное рассмотрение глаголов движения в русском и немецком языках весьма актуально в теоретическом и практическом аспектах, особенно применительно к практике перевода, поскольку такая черта русских глаголов движения, как соотносительная парность (ср.: *идти – ходить, бежать – бегать* и т. д.), не находит отражения в парадигматической системе немецкого языка.

В рамках статьи остановимся на бесприставочных глаголах типа *идти – ходить* и их приставочных образованиях, извлеченных методом сплошной выборки из прозаических произведений А.С. Пушкина и их переводов на немецкий язык (выборка составила около 300 случаев употребления) [5]. А.С. Пушкин представляет в плане анализа глаголов движения (как и любой другой группы лексики, связанной с концептосферой человека) большой интерес, так как для его языка характерны точность, образность, лаконичность. При этом мы учитываем, что произведения А.С. Пушкина были написаны в другую историческую эпоху, анализируемые же нами переводы были сделаны Ф. Оттов в 80-х годах 20 века. Однако переводчик старался сохранить стиль повествования и максимально приблизиться к особенностям употребления глаголов движения в языке оригинала, донести до читателя авторское видение мира, учитывая при этом специфику системы языка перевода.

Особенности немецких глаголов движения заключаются в отсутствии парности по признаку «определенность – неопределенность». Как отмечают немецкие исследователи, «в целом имплицитное значение направления у немецких глаголов слабое. ...Основное значение глагола составляет движение, его протекание в пространстве, а его направленность лежит за пределами глагола, в наречии, в обстоятельственном префиксе, в обстоятельственном дополнении... Немецкие глаголы направленного движения в основном – сложные слова или префиксальные глаголы» [6, с. 21].

В русском языке лексическое значение глаголов *идти – ходить* – перемещение по твердой поверхности с помощью ног – является для них общим, различия в смысловой структуре зафиксированы не на лексическом, а на лексико-грамматическом уровне. Данные глаголы различаются с точки зрения определенности – неопределенности действия, что проявляется прежде всего в процессе функционирования.

Немецкие глаголы *gehen*, *kommen*, *laufen*, *treten* и другие имеют как сходства, так и различия на лексическом уровне, о чем свидетельствует наличие контекстов, в которых эти глаголы могут употребляться как синонимы, и контекстов, в которых возможен только один из этих глаголов. Лексико-грамматическая характеристика немецких глаголов движения в данной статье не рассматривается, однако следует заметить, что различия на лексико-грамматическом уровне в смысловой структуре анализируемых глаголов не выражены так ярко, как в смысловой структуре русских глаголов. Так, и глаголу *идти*, и глаголу *ходить* могут соответствовать в немецком языке глаголы *gehen, laufen, kommen, nahen, treten* и многие другие. Все эти немецкие глаголы обозначают действие, не ограниченное во времени, они являются дуративными.

При анализе русских и немецких бесприставочных глаголов движения мы выделяем в их семантической структуре категориально-лексическую, интегральные и дифференциальные семы. Категориально-лексической семой глаголов движения и в русском, и в немецком языках является сема ‘перемещение в пространстве’, которая понимается нами достаточно широко, в том числе и как перемещение в пространстве неодушевленных субъектов, например, в прямом или переносном значении. В смысловой структуре данных глаголов можно выделить интегральную сему ‘характер субъекта’, которая представлена дифференциальными семами ‘одушевленный субъект’ (прямое значение), ‘неодушевленный субъект’ (переносное значение). Категориально-лексическая сема также реализуется в таких интегральных семах, как ‘характер (среда) перемещения’ и ‘способ перемещения’, которые, в свою очередь, представлены рядом дифференциальных сем: ‘перемещение по твердой поверхности’; ‘перемещение при помощи ног’. Различные реализации интегральной семы ‘интенсивность перемещения’ как в русском, так и в немецком языках обусловлены контекстуальными уточнителями; все рассматриваемые нами глаголы в зависимости от конкретной речевой ситуации и контекстуального уточнителя могут выражать различную степень интенсивности перемещения.

В ходе работы с фактическим материалом были установлены следующие группы эквивалентов, среди которых первые шесть групп характеризуются формальными и содержательными признаками, а 7 и 8 группы – только содержательными:

1) русский бесприставочный глагол движения – немецкий бесприставочный глагол движения (РБ – НБ); 2) русский бесприставочный глагол движения – немецкий приставочный глагол движения (РБ – НП); 3) русский бесприставочный глагол движения – немецкий глагол другой ЛСГ (РБ – ДГ); 4) приставочный глагол движения в русском языке – приставочный глагол движения в немецком языке (РП – НП); 5) приставочный глагол движения в русском языке – бесприставочный глагол движения в немецком языке (РП – НБ); 6) приставочный глагол движения в русском языке – немецкий глагол другой ЛСГ (РП – ДГ).

В группах 7 и 8 были отмечены примеры с переносным значением глаголов движения: в седьмой группе переносным значениям в русском языке соответствуют прямые значения глаголов других ЛСГ в немецком языке (ПЗ – ПРЗ); в восьмой группе переносные значения установлены как в русском, так и в немецком материале (ПЗ – ПЗ).

Представленность в анализируемых текстах той или иной группы глаголов и их эквивалентов по отношению к общему количеству примеров может быть отражена в следующей табл. 1.

Таблица 1

Количественное соотношение русских и немецких глаголов движения

РБ–НБ	РБ–НП	РБ–ДГ	РП–НП	РП–НБ	РП–ДГ	ПЗ–ПРЗ	ПЗ–ПЗ
4%	4%	3%	16%	12%	38%	13%	10%

Как показывают количественные данные, наименьшую долю и в текстах оригинала, и в текстах перевода составляют приставочные образования от глаголов *идти – ходить*, а в немецком языке для их перевода используются другие глаголы, характеризующие различные стороны этого движения. В немецком языке русским глаголам *идти – ходить* могут соответствовать разные глаголы, и это, прежде всего, обусловлено характером субъекта и стремлением к большей конкретизации речевой ситуации в немецком языке.

Рассмотрим, как представлена каждая из групп в текстах пушкинской прозы.

1. Бесприставочный глагол в русском языке – бесприставочный глагол в немецком языке.

Как видно из табл., процент таких соответствий незначителен. К этой группе в первую очередь относятся глаголы *идти – ходить* в русском языке и *gehen* в немецком языке: (*Он) ходил вечно пешком, в изношенном черном сюртуке – Er ging immer zu Fuß, in einen schäbigen schwarzen Rock gekleidet* (Выстрел 49, 56).

Сочетания *идти – ходить пешком* в русском языке и *zu Fuß gehen* в немецком могут пониматься как тавтология. Однако значение немецкого глагола *gehen* восходит к индогерманскому корню ghe[i] – *раскрываться, быть пустым, покидать, уходить* [7, с. 204], следовательно, можно предположить, что когда-то этот глагол обозначал не только перемещение с помощью ног, а имел более широкую семантику. Древнерусский глагол *ИТИ* также имел более широкое, чем в современном русском языке, значение и обозначал перемещение в пространстве в более общем виде, то есть выступал аналогом современных глаголов *двигаться, направляться* [8, с. 591], а свое значение “передвигаться, переступая ногами» он приобрел позднее. Сочетание *идти пешком* и в немецком, и в русском языках может быть использовано, когда нужно подчеркнуть, что перемещение осуществляется при помощи ног, будучи противопоставленным как трудоемкое более удобным способам перемещения.

Следует заметить, что глагол *gehen* в немецком языке имеет довольно широкую семантику (по сравнению с глаголами *идти – ходить* в русском языке). В табл., составленной Е. Агрикола для определения масштабов многозначности в современном немецком языке, глагол *gehen* занимает вместе с *machen* 5-й уровень с 13 вариантами для каждого этого слова [9] . В то же время в «Словаре немецкого языка» Я. Гримм, В. Гримм для этого глагола выделяется 36 подгрупп [10]. Глагол *gehen* служит в качестве основного вербального средства для обо-

значения «вертикальной, спокойной ходьбы человека, при которой одна часть постоянно находится в соприкосновении с землей» [11]. Поэтому в качестве эквивалента русским глаголам *идти – ходить* в немецком языке могут использоваться разнообразные глаголы, например, *kommen*: *Я увидел его издалека. Он шел с мундиром на сабле – Schon von weitem sah ich ihn kommen* (Выстрел 53, 63). В данном случае использование глагола *kommen* обусловлено значением «приближение объекта к говорящему».

2. Бесприставочный глагол в русском языке – приставочный глагол в немецком языке.

Доля таких употреблений глаголов *идти – ходить* в прозе А.С. Пушкина и их эквивалентов в немецком переводе также невелика и составляет лишь 4%. Специфика этих эквивалентов заключается в том, что в русском языке направленность движения конкретизируется за счет контекстуальных уточнителей, а в немецком языке эту функцию выполняют приставки: *Но смотритель, не слушая, шел далее – Aber der Alte achtete nicht auf sie, sondern ging unbehindert weiter* (Станционный смотритель 83, 108); *В тот самый день, вечером, шел он по Литейной* – Am Abend des gleichen Tages ging er die Litejnaja entlang (Станционный смотритель 87, 107). Так, сочетанию *идти далее* соответствует приставочный глагол *weitergehen*, а *идти вдоль – entlanggehen*; значение определенного направления движения в немецком переводе достигается за счет отделяемых компонентов *weiter* – далее и *entlang – по* (*вдоль*). *Ему показалось, что по комнатам его ходят люди – Dabei Kam es ihm vor, als ob in seinem Haus einen Menge Leute umhergingen* (Гробовщик 74, 93). В данном случае неопределенное движение, выраженное в русском языке глаголом *ходить*, передается в немецком языке при помощи отделяемой приставки *umher – вокруг, во всех направлениях*.

3. Русский бесприставочный глагол – немецкий глагол другой ЛСГ.

Таких эквивалентов также обнаружено незначительное количество. В основном в немецком переводе это глаголы с большей степенью конкретизации способа движения или специальные термины (например, в языке военных сообщений): *Он шел, не разбирая дороги – Kreuz und quer stürzte er durch das Dickicht* (Дубровский 145, 183). Немецкий глагол *stürzen* в значении «внезапно и стремительно удалиться от какого-либо места, делая большие шаги» конкретизирует способ перемещения «идти, не разбирая дороги». В другом примере *Наполеон шел на Москву; наши отступали – Napoleon marschierte gegen Moskau. Die unsrigen zogen sich zurück* (Рославлев 122, 146) –глаголу *идти*, у которого в данном контексте семантика «перемещения по твердой поверхности с помощью ног» отходит на второй план, в немецком переводе соответствует термин «marschieren».

4. Русский приставочный глагол – немецкий приставочный глагол.

В этой группе глаголов мы обнаруживаем значительно больше случаев эквивалентности – примерно в 16% русским приставочным глаголам движения соответствуют немецкие приставочные глаголы движения. Однако следует заметить, что одному и тому же приставочному глаголу в русском тексте прозы А.С. Пушкина могут соответствовать различные приставочные глаголы в немецком переводе, например: *Мы пришли на кладбище – Wir betraten den Friedhof* (Станционный смотритель 85, 100). В данном случае глаголу *прийти*, обозначающему достижение конечного пункта, цели ходьбы, в немецком переводе соответствует глагол *betreten* – «ступить на какую-либо территорию, войти», то есть здесь наблюдается большая конкретизация речевой ситуации; в русском языке глагол *приходить*, в отличие от немецкого *betreten*, не обязательно означает, что субъект вошел на территорию чего-либо. В следующем примере мы видим, как глаголу *приходить* в значении «возвращаться» при переводе на немецкий язык соответствует глагол *kommen* с семантикой «приближаться, двигаться в сторону говорящего», которая за счет приставки *zurück* также выражает значение «возвращаться»: *Между тем лошади пришли – und unterdessen waren auch die Pferde zurückgekommen* (Станционный смотритель 78, 102).

Приставки в составе немецких глаголов движения могут иметь, как и в русском языке, различные значения, указывая на направление. Так, приставка *у-* в русском языке и приставка *fort-* в немецком указывают на направление движения в сторону от говорящего, в то время как русской приставке *подо-* у глагола *подошел* (движение в сторону к говорящему независимо от расстояния) соответствует приставка *zu* у глагола *zugehen*: *Смотритель ушел – Der Postaufseher ging fort* (СС 81, 106); *Я подошел к нему, стараясь припомнить его черты – Ich ging auf ihn zu, vergeblich bemüt, mich an seine Züge erinnern* (Выстрел 57, 69). Приставочному глаголу *пойти* в сочетании с существительным *лестница* соответствует приставочный глагол *hinaufsteigen*, обозначающий движение вверх: *С этим словом пошел он по лестнице – Und damit stieg er die Treppe hinauf* (Станционный смотритель 83,107).

При обозначении перемещения на небольшое расстояние в немецком языке, как правило, используется глагол *treten* с приставками, уточняющими направление движения: *Она подошла после обеда к моей подруге и с нею разговорилась – Nach dem Essen trat sie auf meine Freundin zu und zog sie in ein Gespräch* (Рославлев 119, 142); *Он вошел ... и остолбенел – Er trat ein und blieb wie angewurzelt stehen* (Барышня-крестьянка 101, 134).

Как показывает наш материал, глагол *treten* употребляется только в значении «направление вовнутрь или по направлению к говорящему». Для обозначения направления действия от говорящего употребляется *gehen*, даже если расстояние будет небольшим: *Егоровна вышла — Die Jegorowna ging auf den Flur hinaus* (Дубровский 143, 180).

5. Приставочный глагол движения в русском языке – бесприставочный глагол движения в немецком языке.

Такого рода эквивалентов в проанализированных нами текстах А.С. Пушкина обнаружено около 13%. В этой группе русским приставочным глаголам соответствуют, прежде всего, немецкие глаголы с различными пространственными уточнителями: *Старый священник подошел ко мне с вопросом – Der alte Pope trat auf mich mit der Frage* (Метель 69, 86). Приставочному глаголу *подошел* в значении «приблизился» соответствует немецкий бесприставочный глагол *treten*, обозначающий перемещение с помощью ног на небольшое расстояние. В другом примере *Гробовщик пришел домой пьян и сердит – Betrunken und verärgert kam der Sargmeister nach Hause* (Гробовщик 73, 91) приставочному глаголу, обозначающему «завершение перемещения с помощью ног, достижение цели перемещения» соответствует конструкция с бесприставочным глаголом *kommen* и предлогом, указывающим направление и конечную цель движения.

Сюда же относятся следующие эквиваленты: *пройти по двору – über den Hof gehen* (Барышня-крестьянка 90, 118); *ушли в свою комнату – gingen in ihre Stube* (Гробовщик 70, 88); *пошли на псарню – ging zum Hundezwinger* (Дубровский 128, 158); *вошел в залу – ging in den Salon* (Станционный смотритель 83, 108) и другие, где направление движения обозначается при помощи контекстуальных уточнителей, в роли которых выступают в немецком языке предложно-падежные конструкции.

6. Приставочный глагол движения в русском языке – немецкий глагол другой ЛСГ.

Это самая многочисленная группа, доля которой составляет 38% от общего числа всех эквивалентов. Например: *...и Юрко стал опять расхаживать около нее (буки) с секирой и в броне сермяжной – ...und Jurko patroullierte wieder wie früher mit einer Hellebarde und im "Harnisch " vom groben Bauerntuch in seinem Bezirk* (Гробовщик 72, 90); *Он расхаживал по псарне, окруженный своими гостями – Umdrängt von seinen Gästen ... inspizierte er seinen Zwinger* (Дубровский 128, 158). Здесь в переводе в качестве эквивалента глаголу *расхаживать* в зависимости от цели и задач движения используются немецкие глаголы, конкретизирующие речевую ситуацию, – *patroullieren – патрулировать* и *inspizieren – инспектировать*, относящиеся к глаголам другой ЛСГ.

Глаголу *приходить* в зависимости от контекста в переводе могут соответствовать глаголы *sich einstellen – явиться* (Выстрел 51, 60), *erscheinen – появиться* (Метель 64, 79), *sich begeben dorthin – податься, отправиться туда* (Станционный смотритель 81, 105), *da sein – быть здесь, verschwinden – уйти* (Барышня-крестьянка, 88, 116) и другие. При выборе того или иного глагола в немецком языке играют важную роль местоположение говорящего в пространстве, субъективная оценка процесса движения, что и определяет конкретизацию данного действия. Таким образом, выбор того или иного немецкого глагола при переводе зависит от специфики речевой ситуации, описываемой А.С. Пушкиным.

Далее рассмотрим случаи совпадения или расхождения переносных значений глаголов движения в текстах А.С. Пушкина и их переводах (группы 7 и 8). При этом особый интерес представляют вторичные значения глаголов, появляющиеся в результате семантической модуляции, под которой в данной статье вслед за С.П. Лопушанской понимается «процесс перегруппировки разноуровневых признаков в семантической структуре слова при сохранении лексической категориальной семы»; модуляция не выводит глагол за рамки лексико-семантической группы, устанавливает синонимические отношения в пределах этой ЛСГ на основе какой-либо потенциальной семы, изменившей функцию дифференциального признака, который становится интегральным [12, с. 15].

7. Переносные значения в русском языке – прямые значения в немецком языке.

Семантические изменения в смысловой структуре рассматриваемых нами глаголов движения в рамках модуляции зафиксированы в русском языке, в немецком им соответствуют, как правило, прямые значения глаголов других ЛСГ. При этом следует заметить, что в ряде случаев в русском языке возможно синонимичное употребление двух конструкций: с глаголом движения и с глаголом другой ЛСГ, а в немецком языке, как правило, такого выбора нет – употребляется глагол, обозначающий данное конкретное действие: *Слух о сем происшествии в тот же день дошел до Кирила Петровича – Noch am gleichen Tage erfuhr Kirill Petrowitsch, was vorgefallen war* (Дубровский 130, 161) (букв.: *узнал о чем-то*); *Женщины на войну не ходят – Frauen ziehen nicht in den Krieg* (Рославлев 121, 144) (то есть женщины не «втягиваются в войну»). Так, сочетание «слух дошел» (*erfuhr*) характеризует ситуацию, когда слух распространяется от отправителя к получателю, категориально-лексическая сема 'перемещение в пространстве' в смысловой структуре глагола сохраняется, реализуясь в дифференциальной семе 'перемещение по воздуху', происходит процесс семантической модуляции. В немецком переводе (с ориентацией на деривацию в русском тексте) представлены иные субъектно-объектные отношения, употребляется глагол другой лексико-семантической группы, который обозначает приобщение субъекта к какому-либо знанию, что соответствует новой категориально-лексической семе в русском языке. Таким образом, в немецком языке в результате употребления глагола другой ЛСГ и вхождения этого глагола в другие субъектно-объектные от-

ношения переноса значения в рамках семантической модуляции или семантической деривации, как показывает наш материал, не наблюдается.

В следующем примере отмечены изменения в смысловой структуре русского глагола движения в рамках семантической деривации: *Он ...играл в карты и входил в долги – Auch spielte er und machte bedenklos Schulden* (Дубровский 137, 173) (букв.: «делал долги»). В данном контексте у глагола *входить* происходит разрушение категориально-лексической семы ‘перемещение в пространстве’ (в качестве контекстуального уточнителя используется абстрактное существительное *долги*), глагол переходит в семантическое поле *отношение* и употребляется в значении «иметь долги», таким образом, отмеченные изменения в смысловой структуре глагола движения можно трактовать как семантическую деривацию. В немецком переводе, как свидетельствует контекст, отсутствует соответствующий эквивалент с глаголом движения. Для того чтобы точно передать значение глагола *входить* в данном случае, переводчик использует глагол другой ЛСГ – *machen* (делать долги), что соответствует норме языка перевода.

8. Переносные значения обнаруживаются как в русском, так и в немецком материале.

Доля таких соответствий относительно невелика и составляет около 10% по отношению ко всему фактическому материалу. В данной группе соответствий зафиксированы, прежде всего, семантические изменения смысловой структуры глаголов движения в рамках деривации и в русском, и в немецком языках. Так, например, глагол *проходить* в русском языке и его словарный эквивалент *vergehen* в немецком в сочетании с уточнителем времени действия приобретают значение «оканчиваться, завершаться»: *Прошло несколько дней, а вражда между двумя соседями не унималась –Mehrere Tage vergingen, und die Feindschaft der beiden Nachbarn blieb die gleiche* (Дубровский 129, 161); *Не прошло еще и двух месяцев – Daß noch nicht zwei Monate vergangen waren* (Барышня-крестьянка 93, 124) и др. В данном случае в результате переосмысления интегрального признака ‘характер субъекта’ (абстрактный субъект), нейтрализации интегральных признаков ‘среда перемещения’, ‘способ перемещения’ происходит разрушение категориально-лексической семы, то есть наблюдается процесс семантической деривации. Изменение смысловой структуры обусловлено также наличием темпорального компонента, сочетания с которым не свойственны глаголам движения.

Аналогичная картина наблюдается в высказываниях с семантикой «мыслить, думать»: *Странные мысли приходили ей в голову – Sonderbare Gedanken gingen ihr durch den Kopf* (Рославлев 123, 147); *Но мысль не сдержать своего слова даже не шла ему в голову – So kam ihr doch gar nicht der Gedanke, daß er sein Wort auch brechen könnte* (Барышня-крестьянка, 93, 123) и другие.

Рассмотренные нами случаи реализации в контексте смысловой структуры глаголов *идти – ходить* и их немецких эквивалентов позволяют говорить о том, что основные «картины перемещения в пространстве», то есть первичные значения глаголов движения, в прозе А.С. Пушкина и ее переводах на немецкий язык в целом совпадают и являются общими для этих культурно-языковых групп. Эта общность представлений о среде и способе перемещения подтверждается общей категориальной семой ‘перемещение в пространстве’, общими интегральными (‘характер субъекта’, ‘среда перемещения’, ‘способ перемещения’ и дифференциальными семами (‘перемещение по твердой поверхности’, ‘перемещение с помощью ног’).

Вместе с тем идея перемещения в пространстве во вторичных значениях глаголов может получать различное выражение в прозаических произведениях А.С. Пушкина и их переводах на немецкий язык. Семантические изменения смысловой структуры глаголов *идти – ходить* и их немецких эквивалентов связаны с неодушевленным характером субъекта, а также с различными переосмыслениями дифференциальных и интегральных сем, что обусловлено во многом отражением в языках национальных пространственных и темпоральных представлений, сложившихся традиций. В произведениях А.С. Пушкина по сравнению с их переводом мы наблюдаем более широкие возможности употребления глаголов *идти – ходить* во вторичном значении (модуляционные изменения), чем в немецком языке, где при передаче переносного значения русского глагола движения часто употребляется глагол другой ЛСГ.

Главная отличительная черта стиля А.С. Пушкина, как известно, – это простота и прозрачность языка. Собственно авторский стиль в данном случае характеризует отказ от нарочитой описательности: автор избегает нагромождений, его предложения кратки и сжаты.

Рассмотрение художественного стиля с точки зрения переводческого аспекта позволяет по-новому взглянуть на собственно индивидуальный стиль автора. Характеристика отдельных групп лексики (прежде всего частотной и востребованной) в сопоставительном аспекте – язык оригинала и язык перевода – способствует дальнейшей разработке проблемы эквивалентности в области теории и практики перевода.

Библиографический список

1. Иванов А.О. *Безэквивалентная лексика*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006.
2. Лапинская И.П. К характеристике парных глаголов движения в современном руском языке. *Русский глагол в сопоставительном освещении*. Саратов, 1984: 52–59.
3. Биченкова Т.А. Лексико-семантическая группа глаголов перемещения в русском языке XV века. *Семантика языковых единиц*. Минск, 1984: 14–21.
4. Шамне Н.Л. *Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурологическом освещении*. Волгоград: Издательство ВолГУ, 2000.
5. Пушкин А.С. Сочинения: в 3 т. Москва, 1987. Puschkin A.S. Die Erzählungen. Aus dem russischen übertragen von Fred Ottow. München, 1989; T. 3.
6. Staub M. *Richtungsbegriff und Richtungsausdruck. Versuch zu einem Vergleich von deutscher und französischer Ausdrucksweise: dissertation*. Zürich, 1947.
7. *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim, 1963.
8. Гак В.Г. *Языковые преобразования*. Москва, 1998.
9. Agricola E. *Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch*. Leipzig, 1962.
10. Grimm J., Grimm W. *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig, 1854. Available at: https://www.dwds.de/d/wb-1dwb
11. *Meyers Neues Lexikon in acht Bänden*. Leipzig, 1961.
12. Лопушанская С.П. Изменения семантической структуры русских бесприставочных глаголов движения в процессе модуляции. *Русский глагол (в сопоставительном освещении)*. Волгоград, 1988: 5–19.

References

1. Ivanov A.O. *Bez`ekvivalentnaya leksika*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2006.
2. Lapinskaya I.P. K harakteristike parnyh glagolov dvizheniya v sovremennom ruskom yazyke. *Russkij glagol v sopostavitel'nom osveschenii*. Saratov, 1984: 52-59.
3. Bichenkova T.A. Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov peremescheniya v russkom yazyke XV veka. *Semantika yazykovyh edinic*. Minsk, 1984: 14-21.
4. Shamne N.L. *Semantika nemeckih glagolov dvizheniya i ih russkih `ekvivalentov v lingovkul'turologicheskom osveschenii*. Volgograd: Izdatel'stvo VolGU, 2000.
5. Pushkin A.S. Sochineniya: v 3 t. Moskva, 1987. Puschkin A.S. Die Erzählungen. Aus dem russischen übertragen von Fred Ottow. München, 1989; T. 3.
6. Staub M. *Richtungsbegriff und Richtungsausdruck. Versuch zu einem Vergleich von deutscher und französischer Ausdrucksweise: dissertation*. Zürich, 1947.
7. *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim, 1963.
8. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva, 1998.
9. Agricola E. *Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch*. Leipzig, 1962.
10. Grimm J., Grimm W. *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig, 1854. Available at: https://www.dwds.de/d/wb-1dwb
11. *Meyers Neues Lexikon in acht Bänden*. Leipzig, 1961.
12. Lopushanskaya S.P. Izmeneniya semanticheskoj struktury russkih bespristavochnyh glagolov dvizheniya v processe modulyacii. *Russkij glagol (v sopostavitel'nom osveschenii)*. Volgograd, 1988: 5-19.

Статья поступила в редакцию 21.04.23

УДК 81-114.4

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-431-434

***Yu Mingzhu**, postgraduate, Institute of linguistics, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia),*
E-mail: yumingzhu@yandex.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT OF “COMPETITION” IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF MODERN CHINESE AND RUSSIAN SPEAKERS. The article deals with results of statistical processing and classification of word-reactions of Russian and Chinese subjects given from free associative experiments, and structures the associative field of the word-stimulus “competition”. Free association experiments were conducted in 2021 with 440 Russian and Chinese university students aged 18 to 26 to obtain live data. By comparing the proportions of each semantic zone, similarities and differences in the content and structure of the associative gestalt of the word-stimulus “competition” are described, and the ethno-cultural features of the representations in the Chinese and Rus-

sians are revealed. With the development of social productivity and the advancement of technology in social life, competition is inevitable. The revealing of the cultural connotation of word semantics within the linguistic consciousness of the Chinese and Russians allows understanding the national and cultural specificity of a particular concept in three dimensions.

Key words: **linguistic consciousness, competition, associative field, comparative study, free associative experiment**

Юй Минчжу, *аспирант, Институт языкознания РАН, г. Москва, E-mail: yumingzhu@yandex.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КОНКУРЕНЦИЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННЫХ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются результаты статистической обработки и классификации слов-реакций русских и китайских испытуемых, приведенных в ходе свободных ассоциативных экспериментов, и структурировано ассоциативное поле слова-стимула «конкуренция». Для получения живых данных были проведены свободные ассоциативные эксперименты в 2021 году с 440 русскими и китайскими университетскими учащимися в возрасте от 18 до 26 лет. Путем сравнения пропорций каждой семантической зоны описываются сходства и различия содержания и структуры ассоциативного гештальта слова-стимула «конкуренция», и выявляются этнокультурные особенности представлений у китайцев и русских. С развитием социальной производительности и прогрессом технологий в социальной жизни конкуренция неизбежна. Выявление культурной коннотации семантики слов в рамках языковом сознании китайцев и русских позволяет трехмерно понять национально-культурные специфики определенного понятия.

Ключевые слова: **языковое сознание, конкуренция, ассоциативное поле, сопоставительное исследование, свободный ассоциативный эксперимент**

Как отмечает А.А. Леонтьев, «в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено» [1, с. 20]. Изучение языкового сознания дает нам возможность исследовать проблемы индивидуального и национального в межкультурной коммуникации. Начало разработки данной проблематики ученые связывают с изучением национально-культурной специфики речевого общения в 70-х годах XX века. С первой половине 90-х годов того же века в Московской психолингвистической школе появляется новая методология проведения таких исследований. Исследовательский интерес смещается к национально-культурной специфике языкового сознания как к причине недопонимания при межкультурном общении. С этого момента изучение этнокультурной специфики языкового сознания начинает рассматриваться как инструмент познания своей и чужой культуры [2, с. 92].

Актуальность исследования заключается в том, что с развитием социальной производительности и прогрессом технологий в социальной жизни конкуренция неизбежна. Изучение языкового сознания разных народов позволяет

Таблица 1

Анализ ассоциативных полей слова «竞争/конкуренция» русских и китайских испытуемых

Зона		слова-реакции (440)	Доля, %
Субъект 31 (7%)	*по характеру эмоциональных связей*	敌人 (2)/враг, **朋友**/друзья = 3	0,7
	по виду деятельности	对手 (15)/противник, соперник, 竞争对手/конкурент, **公**务员/государственный служащий, **伙伴**/партнер, 队友/товарищ по команде, **同行**/человек той же профессии = 20	4,5
	общность	**社会** (2)/общество, **生物** (2)/существо, **企**业 (2)/предприятие, **公司**/компания, **班委**/классный комитет = 8	1,8
Объект 277 (63%)	*Предметы, реалии*	**挑**战 (19)/вызов, **困**难 (16)/трудность, **合作** (15)/сотрудничество, 对抗 (11)/противостояние, 压力大 (10)/высокое давление, **高考** (9)/вступительные экзамены в вуз, **内卷** (8)/нерациональная конкуренция, **公平** (7)/справедливость, 压力 (7)/давление, **行**业竞争 (6)/отраслевой конкурс, **关系** (5)/отношения, **考**试 (4)/экзамен, 竞技 (3)/атлетика, 进步 (3)/прогресс, 团结 (3)/сплочённость, **考研** (2)/вступительный экзамен в аспирантуру, **机制** (2)/механизм, **行**为 (2)/поведение, 竞争力 (2)/конкурентоспособность, **残酷** (2)/жестокость, **努力** (2)/усилие, 奖励/награда, **敬**业/преданность работе, **荣誉**/честь, **残酷的社会**竞争/жесткая социальная конкуренция, 敌对/враждебность, **斗争关系**/отношения борьбы, 对他人的挑战/вызов другим, 恶性循环/порочный круг, **共**赢合作/взаимовыгодное сотрудничество, **核心**竞争力/основная конкурентоспособность, **机遇**/шанс, **前**进的动力/поступательный импульс, **缺乏**/недостаток, **人生的比**赛/игра жизни, 优势/преимущество, **成**长与规划/рост и планирование, **磋商**/консультация, 奖项/вид награждения, 奖学金/стипендия, **考**试成绩/результаты экзамена, **科技**创新/технологическая инновация, **理性**/разум, **名次**/порядковый номер по списку, **排名**/рейтинг, **跑步**/бег, **拼搏**/борьба, **品牌**/бренд, 谈判/переговоры, **游**戏/игра =167	38
	ценности/ антиценности	**和平** (2)/мир, 胜利 (2)/победа = 4	0,9
	(квази)синонимы	**比**赛 (91)/соревнование, 竞赛 (15)/состязание = 106	24,1
Характеристика 37 (8,1%)	*положительная*	**良性** (3)/доброкачественный, здоровая, **共**赢/взаимовыгодный, 积极向上/позитивный, **友善**/дружественный, **有序**/аккуратный, **正当**/добросовестный = 8	1,8
	нейтральная	**激烈** (21)/интенсивный, 强烈 (2)/сильный, **比**赛的/матчевый, **第一**/первый, **有**钱/богатый, **正常的**/нормальный, **零和**/с нулевой суммой = 28	6,4
	отрицательная	**残酷的**/жестокий, 恶性/злокачественный, нездоровая = 2	0,5
Действие, состояние		**激**发潜能 (37)/возбуждать потенциал, **成**长 (17)/расти, **比拼** (4)/вести бескомпромиссную борьбу, **招聘** (3)/нанять, **比**较(2)/сравнить, **争取** (2)/стремиться, **暗算**/строить козни, **伴随**/сопровождать, **才有**动力/иметь мотивацию, **各凭本事**/опираться на своей способности, **共存**/сосуществовать, **好**胜/любить показать себя, **激励自我**/мотивировать себя, **加油**/прибавлять силы, **角逐**/соперничать, **有利于**发展/способствует развитию, **困境中成**长/взросление в невзгодах, **冒**险/рисковать, 抢/отнять, **求**职/искать работу, **提高效率**/повысить эффективность, 协作/содействовать, 赢/победить, **在**竞争中成长/расти в конкуренции, **争斗**/бороться, **争**夺/оспаривать, **争先恐后**/стараться обогнать других, **逐鹿**/бороться за власть = 87	19,8
Локус		**市**场/рынок = 1	0,2
Устойчивые словосочетания		**弱肉**强食/сильный пожирает слабого, **友**谊第一,**比**赛第二/сначала дружба потом конкуренция, **知己知彼才能**战无不胜/знай противника,знай себя,и будешь непобедим =3	0,7
Прочие		**活着就会有**竞争/в жизни будет конкуренция, **我要**赢/я хочу победить, 现在的社会竞争压力好大/нынешнее давление социальной конкуренции очень велико =3	0,7

уменьшить барьеры в языковом общении и помочь понять идеи новых поколений через живой язык. Понятие «конкуренция» представляет собой соревнование, соперничество людей, групп, организаций в достижении сходных целей, лучших результатов в определенной общественной сфере, где происходит столкновение интересов [3, с. 393]. В выражении традиционной китайской и русской народной культуры конкуренция также имеет смысл существования, например, «君子以自强不息 / благородный человек стремится к самосовершенствованию», «一山不容二虎 / одна гора не выносит двух тигров» [4, с. 533]. Цель конкуренции с конфуцианской точки зрения – позволить человеку в максимальной степени представить себя как совершенное «я» в группе.

с. 191]. Структурирование ассоциативного поля в виде «семантического гештальта» (т. е. семантических зон) позволяет нам описать значение слова и учесть все реакции, в том числе и единичные.

Мы используем модифицированный семантический гештальт, состоящий из семи семантических зон: Субъект, Объект, Характеристика, Действие/Состояние, Локус, Время и Прочие с подразделением каждой зоны на субзоны. В зоне Субъект выделены субзоны: человек, характер эмоциональных связей, вид деятельности, общность. В зоне Объект выделены субзоны предметы и реалии, ценности и синонимы. В зоне Характеристика – субзоны положительная, нейтральная и отрицательная.

Таблица 2

Анализ ассоциативных полей слова «конкуренция» русских испытуемых

Зона		слова-реакции (441)	Доля, %
Субъект 31 (7%)	*человек, люди*	с людьми = 1	0,2
	по характеру эмоциональных связей	враг (2) = 2	0,5
	по виду деятельности	соперник (26), коллеги, конкурент = 28	6,3
Объект 276 (62,6%)	*Предметы, реалии*	борьба (35), работа (19), бизнес (19), развитие (7), спор (6), рост (6), капитализм (5), спрос (4), игра (3), монополия (4), экономика (3), совершенствование (3), битва (2), антимонополия (2), возможности (2), война (2), выбор (2), движение (2), драка (2), конкурс (2), монополизм (2), погоня (2), прогресс (2), стратегия (2), состязание (2), спорт (2), торговля (2), продажа (2), противостояние (2), бренды, взаимодействие, взятка, власть, выживание, двигательная сила, дух, должность, задача, залог успеха и прогресса, защита, здравый рассудок, интерес, карьера, количество людей, критика, круговорот, лидерство, механизм, место, воздействия, норма, конфликт, независимость, ограничение монополии, одиночество, опасность, опережение, опыт, отбор, пари, завоевание, потребность, противодействие, работоспособность, талант, результат, скрытность, бедность, сопротивление, спешка, стимул, товар, финиш, цель, честь, экология, двигатель, более качественный продукт = 197	44,7
	ценности/антиценности	победа (4), жизнь (4), успех (2), зло = 11	2,5
	эмоции/знаки эмоций	вражда (9), азарт (3), страх (2), зависть, обида, стресс, тревога = 18	4,1
	(квази)синонимы	соперничество (26), соревнование (21), гонка(3) =50	11,3
Характеристика (15,2%)	*положительная*	здоровая (23), хорошая (5), совершенная, в хорошем смысле = 30	6,8
	нейтральная	Большая (3), сильная (3), военная (2), рыночная (2), торговая (2), живая, животные, межвидовая, монополистическая, нормальная, необходимая, свободная, серьезная, сильнейший, слабовыраженная, сложная, сплошная, справедливая, экономич еская, в меру, вокруг, за место, на благо потребителю =30	6,8
	отрицательная	бесчестная, бешенная, бесполезная, нечестная, жесткая, жестокая, нездоровая = 7	1,6
Действие, состояние	имеется, конкурировать, приводит к депрессии, проиграть, мотивирует, не имею, не люблю, побеждает, противостоять, сожрёт, соперничать = 11		2,5
Локус	Рынок (29), на рынке (9), на работе (7) = 45		10,2
Прочие	Везде (6), без неё никуда, вне, двое, зачем, конкуренция может быть везде, но с ней нужно бороться! = 11		2,5

Целью исследования является сопоставление особенности понятия «竞争/конкуренция» в языковом сознании современных носителей китайского и русского языков. В работе анализируются результаты статистической обработки слова-реакции «конкуренция». Объектом исследования является национально-культурная специфика языкового сознания современных русских и китайцев. Предмет исследования – содержание и структура «конкуренция» в языковом сознании современных русских и китайцев. Задачи исследования заключаются в том, чтобы разработать критерии классификации и провести описательный и статистический анализ данных, проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы о содержании соответствующих представлений в языковом сознании китайских и русских респондентов. Научная новизна: в нашем исследовании впервые вводится в научный оборот материал свободного ассоциативного эксперимента со словом-стимулом «竞争/конкуренция», проведенного с определенными китайскими и русскими испытуемыми. Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что в ней описана национально-культурная специфика образов языкового сознания, связанных с представлениями о конкуренции у носителей исследуемых языков/культур. Практическая значимость состоит в том, что в статье продемонстрированы передовые справочные материалы для межкультурного общения, которые могут также использоваться в университетских курсах и в практике изучения китайского и русского языков.

По мнению Н.В. Уфимцевой, «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» [5, с. 207]. Наше исследование проводилось с применения метода свободного ассоциативного эксперимента с 440 русскими и 440 китайскими университетскими учащимися в возрасте от 18 до 26 лет в 2021 году. Для анализа ассоциативного поля нами был использован метод семантического гештальта Ю.Н. Караулова [6,

Распределение долей слов-реакций на лексему «竞争/конкуренция» в каждой семантической зоне показано ниже:

Среди слов-реакций китайских испытуемых: Субъект – 7%, Предметы, реалии – 38%, Ценности, антиценности – 0,9%, Синонимы – 24,1%, Характеристика положительная – 1,8%, Нейтральная – 6,4%, Отрицательная 0,5%, Действие, состояние – 19,8%, Локус – 0,2%, Устойчивые словосочетания – 0,7%, Прочие – 0,7%.

Среди слов-реакций русских испытуемых: Субъект – 7%, Предметы, реалии – 44,7%, Ценности, антиценности – 2,5%, Эмоции – 4,1%, Синонимы – 11,3%, Характеристика положительная – 6,8%, Нейтральная – 6,8%, Отрицательная – 1,6%, Действие, состояние – 2,5%, Локус – 10,2%, Прочие – 2,5%.

Семантические зоны слов-реакций с более высоким процентом русских испытуемых, чем китайских, следующие: Предметы, реалии, Ценности, антиценности, Характеристика положительная, Нейтральная, Отрицательная, Локус, Прочие. Наоборот, доля среди китайцев больше, чем у русских испытуемых в следующих зонах: Синонимы, Действие, состояние. Порядок представленности наиболее частотных зон слов-реакций «竞争/конкуренция» у китайских испытуемых таков: Предметы, реалии (38%), Синонимы (24,1%), Действие, состояние (19,8%). У русских испытуемых семантические зоны Предметы, реалии (44,7%), Синонимы (11,3%), Локус (10,2%) соответственно занимают первое, второе и третье места.

В зоне «Субъект» у русских и китайских испытуемых не существуют количественных расхождений в числе ассоциаций (русские – 7%, китайцы – 7%). В том числе наиболее часто встречающееся у обеих сторон слово-реакция – «对手/соперник» в субзоне «по виду деятельности», и доля количества данной реакции значительна в этой зоне (русские – 83,9%, китайцы – 48,4%).

В зоне «Объект» у русских и китайских испытуемых имеется малое различие в числе ассоциаций (русские – 62,6%, китайцы – 63%). Самая частотная реакция в этой зоне у китайских испытуемых – «比赛 (91)/соревнование» в суб-

зоне «(квази)синонимы», входящая в ядро АП китайских с 1-м рангом. У русских испытуемых – «борьба (35)» в субзоне «Предметы, реалии», входящая в ядро АП русских с 1-м рангом. В субзоне «Эмоции/знаки эмоций» только у русских испытуемых обнаружили слова-реакции (4,1%), у китайских в этой субзоне реакции отсутствуют. В субзоне «ценности/ антиценности» совпадающим для китайских и русских испытуемых является слово-реакция 胜利 (2)/победа (4). Большое различие мы заметили в зонах «Характеристика» и «Действие, состояние» у китайских и русских испытуемых. Зона «Характеристика» у русских является более весомой, чем у китайцев (русские – 15,2% реакций, китайцы – 8,1%). На зону «Действие, состояние» приходится гораздо большая доля реакций у китайцев, чем у русских (русские – 2,5% реакций, китайцы – 19,8%). В зоне «Локус» рынок (29) входит в ядро АП русских с 2-м рангом, а у китайских испытуемых реакция 市场/рынок встречается только один раз.

В языковом сознании носителей китайского и русского языков по понятию « 竞争/конкуренция» существуют сходства и различия. Анализируя семантические зоны слов-стимулов «竞争/конкуренция» русских и китайских испытуемых, мы отметили, что в них существуют 18 тождественных слов-реакций, в их числе: *敌人/враг* (2, 2), *对手/противник, соперник* (15, 26), *竞争对手/конкурент* (1, 1), *对抗/противостояние* (11, 2), *机制/механизм* (2, 1), *游戏/игра* (1, 3), *拼搏/борьба* (1, 35), *荣誉/честь* (1, 1), *品牌/бренды* (1, 1), *胜利/победа* (2, 4), *比赛/соревнование* (91, 21), *良性/доброкачественный, здоровая* (3, 23), *恶性/злокачественный, нездоровая* (1, 1), *强烈/сильный* (2, 3), *残酷的/жестокий* (1, 1), *角逐/соперничать* (1, 1), *赢/победить* (1, 1), *市场/рынок* (1, 29).

В ассоциативном поле слова-стимула «竞争/конкуренция» первые десять высокочастотных слов-реакций у китайских испытуемых встречаются: *«比赛* (91) */соревнование», «激发潜能* (37)*/возбуждать потенциал», «激烈* (21)*/интенсивный», «挑战* (19)*/вызов», «成长* (17)*/расти», «困难* (16)*/трудность», «竞赛* (15)*/состязание», «对手* (15)*/противник, соперник», «合作* (15)*/сотрудничество», «对抗* (11)*/противостояние»*. У русских испытуемых встречаются следующие реакции: *«борьба* (35)*», «рынок* (29)*», «соперник* (26)*», «соперничество* (26)*», «здоровая* (23)*», «соревнование* (21)*», «работа* (19)*», «бизнес* (19)*», «на рынке* (9)*», «вражда* (9)*»*.

В вышеприведенном китайском ассоциативном поле слова-стимула «竞争/конкуренция» появился ряд слов-реакций, связанных с экзаменом: *«高考* (9)*/вступительные экзамены в вуз», «考试* (4)*/экзамен», «考研考试* (2)*/вступительный экзамен в аспирантуру», «考试成绩/результаты экзамена»*.

Кроме того, 3,9% китайских испытуемых думают о «压力/давлении», когда видят слово «конкуренция». В обнаруженном русском ассоциативном поле слова-стимула «конкуренция» найдены несколько слов-реакций из области экономики и торговли: *«бизнес»* (19), *«капитализм»* (5), *«монополия»* (4), *«экономика»* (3), *«антимонополия»* (2), *«монополизм»* (2), *«торговля»* (2), *«ограничение монополии»*. В языковом сознании русских отмечены следующие слова-реакции, связанные с эмоциями: *«вражда»* (9), *«азарт»* (3), *«страх»* (2), *«зависть», «обида», «стресс», «тревога»*.

На основе языковых данных из свободных ассоциативных экспериментов мы проанализировали особенности понятия «конкуренция» в сознании китайцев и русских. В статье впервые подвергается анализу содержание понятия «конкуренция» в языковом сознании носителей китайского и русского языков в области психолингвистики. С помощью методов сравнительного, качественного и количественного анализа мы выяснили, что большая часть китайских слов-реакций на понятие «конкуренция» относится к зоне Действие, состояние (на 19,8%, выше, чем русские). В соответствии с результатами, когда речь доходит до «конкуренции», большинство китайцев в первую очередь думают о действиях и состояниях, а большинство россиян – о предметах и реалиях. Среди рассмотренных выше особенностей выявлена национально-культурная специфика в восприятии понятия «конкуренция» русскими и китайцами.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А., Шахнарович А.М. *Психолингвистические проблемы семантики*. Москва: Наука, 1983.
2. Уфимцева Н.В. *Этнокультурная специфика языкового сознания*. Москва: Институт языкознания, 1996.
3. Безрукова В.С. *Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)*. Екатеринбург, 2000.
4. Чжао Ч. *Китайские пословицы. Китайское экономическое издательство*. Пекин, 2013. (赵忠宝. *中华谚语 [M].* 中国经济出版社, 北京, 2013. 628 s.)
5. Уфимцева Н.В. *Языковое сознание: динамика и вариативность*. Москва: Институт языкознания РАН, 2011.
6. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети. *Языковое сознание и образ мира*. Москва: Институт языкознания РАН, 2000: 191–206.

References

1. Leont'ev A.A., Shahnarovich A.M. *Psiholingvisticheskie problemy semantiki*. Moskva: Nauka, 1983.
2. Ufimceva N.V. *`Etnokul'turnaya specifika yazykovogo soznaniya*. Moskva: Institut yazykoznaniya, 1996.
3. Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul'tury (`enciklopedicheskij slovar' pedagoga)*. Ekaterinburg, 2000.
4. Chzhao Ch. *Kitajskie poslovicy. Kitajskoe `ekonomicheskoe izdatel'stvo*. Pekin, 2013. (赵忠宝. *中华谚语 [M].* 中国经济出版社, 北京, 2013. 628 c.)
5. Ufimceva N.V. *Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2011.
6. Karaulov Yu.N. Pokazateli nacional'nogo mentaliteta v associativno-verbal'noj seti. *Yazykovoe soznanie i obraz mira*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2000: 191-206.

Статья поступила в редакцию 18.04.23

УДК 821.351.12 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-434-437

Alieva Kh.M., *Cand. of Sciences (Philology), Director, Center for the Study of the Literature of the Peoples of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: aliewa.xadi@yandex.ru*

RELIGIOUS MOTIVES IN THE WORKS OF RASUL GAMZATOV AND THEIR ADEQUATE REPRODUCTION IN RUSSIAN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE POEM "PRAYER"). A comparative analysis of originals and transcriptions of Rasul Gamzatov's works into Russian reveals that important components of the originals are not always adequately translated. This article discusses problems of the adequacy of the reproduction of religious motifs into Russian in the works of Rasul Gamzatov. The poet in the last years of his life turns to the motives of repentance, confession, the approach of the hour of reckoning in the other world, faith in the mercy of the Almighty. The translation by the translator into Russian of religious motives in Gamzatov's poem "Prayer" has a number of omissions in the reproduction of some important semantic elements, artistic and aesthetic means. The addition of new information by the translator leads to weakening of the religious and philosophical views of the poet, namely, the absolute, unshakable acceptance of the omnipotence, the might of God, a sense of deep repentance and humility of the author.

Key words: **Rasul Gamzatov, poetry, religious motives, prayer, original, literary translation, adequate translation**

Х.М. Алиева, *канд. филол. наук, директор Центра исследования литератур народов Дагестана, г. Махачкала, E-mail: aliewa.xadi@yandex.ru*

РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА И ИХ АДЕКВАТНОЕ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «МОЛИТВА»)

Сопоставительный анализ оригиналов и переложений произведений Расула Гамзатова на русский язык выявляет, что не всегда адекватно переводятся важные составляющие подлинников. В данной статье рассматриваются проблемы адекватности воспроизведения на русский язык религиозных мотивов в творчестве Расула Гамзатова. Поэт в последние годы жизни обращается к мотивам покаяния, исповеди, приближения часа расплаты в ином мире, веры в милосердие Всевышнего. Передача переводчиком на русский язык религиозных мотивов в стихотворении Гамзатова «Молитва» имеет ряд упущений в воспроизведении некоторых важных смысловых элементов, художественно-эстетических средств. Добавление переводчиком новой информации приводит

к ослаблению религиозно-философских воззрений поэта, а именно – абсолютное, незыблемое принятие всесильности, могущественности Всевышнего, чувство глубокого покаяния и покорности автора.

Ключевые слова: **Расул Гамзатов, поэзия, религиозные мотивы, молитва, оригинал, художественный перевод, адекватный перевод**

Исследование проводилось при финансовой поддержке гранта Главы Республики Дагестан (распоряжение от 27 декабря 2022 г. №110-рг)

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что находившаяся до распада СССР в некоем вакууме тема религии в стране нашла свой выход во всех сферах человеческой деятельности. В конце двадцатого столетия появилась она и в творчестве национальных писателей постсоветского пространства, разнородных и многоконфессиональных по своему составу [1–11]. О религии заговорили в новом аспекте, в синтезе религиозных традиций и создавшегося социально-политического положения, морально-этического поведения современного общества, с «сознанием утраты прежней цельности и неопределенности складывающейся жизни, ее нравственной и этической деградации и разложения» [10]. Новое религиозно-философское воззрение авторов, оригинальность их художественного выражения в произведениях открыли читателю неизведанные грани их творчества, иной взгляд на устроенность мироздания и человеческое существование. Следовательно, возникла и проблема воспроизведения религиозных мотивов, отраженных в произведениях национальных писателей, в переводе на русский язык.

Цель данной статьи заключается в исследовании религиозных мотивов в творчестве Расула Гамзатова на примере стихотворения «Как» – «Молитва», особенности их воспроизведения в переводе на русский язык. В соответствии с целью ставятся и задачи: 1) изучить теорию литературы по теме исследования; 2) сделать подстрочный перевод стихотворения-оригинала на русский язык для сравнения с переводом; 3) проанализировать путем сопоставления оригинала и перевода особенности воспроизведения религиозно-философских воззрений автора.

При подготовке статьи использовались сравнительно-сопоставительный, аналитический и контекстуальный методы исследования.

Научная новизна и теоретическая значимость. Проблемы художественного перевода произведений Расула Гамзатова с аварского языка на русский исследовали М.-З. Аминов [2], Э. Кассиев [8], К. Султанов [9], Х.М. Алиева [1], П.С. Черкесова [11] и другие, однако многогранное творчество поэта недостаточно изучено в этом направлении. Данная работа расширяет теоретические познания в области поставленной проблематики и вносит свой вклад в дальнейшее изучение творчества Р. Гамзатова.

Практическая значимость состоит в том, что в данной статье впервые исследуются религиозные мотивы в творчестве поэта в отношении их адекватного воспроизведения на русский язык. Материал может найти свое применение в процессе изучения творчества поэта, на спецкурсах и семинарах в вузах, а также в ходе реализации регионального компонента в средней образовательной школе.

Отдельно этот тематический перелом в творчестве Расула Гамзатова рассматривался в исследовательских работах Ч.С. Юсуповой [10], Г.Р. Гамидовой и З.Н. Акавова [7], М.Х. Гаджиахмедовой [3].

Особая «напряженность раздумий», «их трагическая раздвоенность» в сочетании с религиозно-философскими принципами наблюдается в произведениях поэта в последние годы его жизни. Здесь находят выражение духовно-нравственные искания, религиозно-мировоззренческие воззрения, осмысление прожитого, настоящего и грядущего – исповеди, покаяния, предстоящей расплаты перед Всевышним. «Аллах, Коран, молитва, намаз, Мекка, Медина, Сура, Сират и другие религиозные выражения становятся /…/ ключевыми в духовном настрое поэта, вытесняя порой привычную поэтическую лексику. Оставаясь по-прежнему верным своим любимым темам – любви, родине, дружбе, – поэт тем не менее постепенно меняет ценностные ориентиры, эволюционируя в сторону вечных духовных вопросов: бог, смерть, вера и безверие, бессмертие души» [7].

Некоторые авторы статей из-за неимения возможности читать тексты произведений Р. Гамзатова на языке оригиналов обращаются к их переводам на русский язык, что не всегда может гарантировать полный и правильный результат исследования. В силу многих объективных и субъективных причин перевод порой искажает или не воспроизводит существенные уровни оригиналов. Так, например, в одной из статей наблюдается неправильная интерпретация строчек стихотворения поэта в русском переводе: «Исполненный высшей почтительности к родителям, поэт все же в стихотворении «На могиле отца и матери» бросает им горький упрек за то, что они не внушили ему силы и веры и не приобщили к ее ценностям» [7]:

Весь век слагавший песни неустанно,
Я не совершал намазы в тишине,
И как перед Аллахом я предстану,
Родители мои, ответьте мне? [5, с. 53].

На самом же деле в стихотворении не звучат обвинения родителям. Неполное представление у авторов статьи о биографических сведениях и религиозно-философских воззрениях поэта, а также сама формулировка вопроса, звучащая в переводе стихотворения, приводят к таким искаженным интерпретациям.

Относительно духовного воспитания автора надо отметить, что отец поэта, Гамзат Цадаса, был религиозным человеком, получившим необходимые в то время основы ислама, и Гамзатов, выросший в среде, почитавшей ислам, имел хорошее представление о нем. «Позже, в силу целого ряда обстоятельств личного и общего характера – бурно прожитой молодости, чрезмерной полноты всей жизни, бьющей через край и до отказа наполненной событиями, необычайного размаха творчества, многосторонней общественной деятельности и т. д. – накопленный духовный, религиозный опыт был отодвинут и ушел в глубинные недра души. Однако не исчез, не выветрился из духовного сознания поэта – тому яркое свидетельство его сегодняшние религиозные исповеди, покоряющие своей глубиной, проникновенностью, искренностью и силой» [10]. Следовательно, Гамзатов не мог бросить такой упрек своим родителям. Обращение к ним с вопросом не что иное, как чувство вины и стыда из-за грехов предстать перед ними, умершими, и Всевышним в ином мире.

Стихотворения Р. Гамзатова «Как» («Молитва»), «Дир пачалихъалъул мацI» («Моей страны язык»), «Лъабабилеб дунял» («Третий мир»), в которых выражаются религиозные мотивы покаяния, исповеди, обращение к Всевышнему, как и другая часть его поэтического творчества, были открыты русскоязычным читателям благодаря переводам. Вопрос о том, как представлена на другом языке духовная лирика поэта, его философско-религиозное воззрение, неподдельное покаяние, адекватно ли воспроизведена эта тематическая сторона поэта в переводах на русский язык, вызывает интерес у современных исследователей, т. к. перевод является довольно сложной областью художественного творчества, где оригинальный текст, в особенности поэтический, подвержен искажениям и изменениям.

Одно из лирических произведений поэта, где особенно ярко выражено обращение к Всевышнему с мольбой о прощении, милосердии за грехи, очищении от всего плохого, нечистого, наделении терпением и силой в противостоянии греховным соблазнам, является стихотворение «Как» («Молитва») [4, с. 17]. В нем человек представлен изначально как слабое существо, подверженное ослеплению, заблуждению, т. е. греховности, которое метафорически выражается словами *«кьаву» – «ржавчина», «саву» – «иней»*.

Подстрочник:

Рассеки мне грудь, от плохого
Это сердце спаси, счастливый Аллах;
Очисти покрывшуюся ржавчину, дай телу терпения,
Как скалам стальных гор.
…
Милосердный Бог, когда этой жизни
Повинности, грехи смываешь,
Меня, горского сына, не упускай,
За любовь, тебя не спросив, содеянную.
…
В теле имеющуюся страсть не делай греховной!
….
В моей груди имеющийся века иней
Что не увидел притворяйся, это – незначительная вещь.

Обратимся к переводу стихотворения «Молитва» [6, с. 312–313] (Перевод Я. Козловского). Заметим: указанные в оригинале метафоры не воспроизведены в переводе. Нет их ни в первой строфе перевода, ни в последней, где они должны были находиться:

Молю, Всевышний: рассеки мне грудь,
Чтобы душа очистилась от скверны.
Бывали, и за то не обессудь,
Слова мои порою легковерны.
….
Несу в душе я не один изъян,
Но верь на слово мне – я не безбожник.
И душу досмотри ты, как таможник,
Что заглянул для вида в чемодан.

В своей мольбе автор призывает Бога проявить милосердие, отпустить грехи, не быть слишком строгим: *«как таможенник, пожалев, пропустить оказавшийся лишним небольшой груз»*, направить на правильный путь, очистить от *«ржавчины», «инея»*, т. е. грехов, *«ненужных мыслей»*, дать *«крепость стальных скал»*. Всевышний Расула Гамзатова «милостив, милосерден и всепрощающ. Потому не страх, а благоговение, не утаивание, а совершенная откровенность и вера в высшую справедливость движут чувствами и переживаниями поэта» [10].

Греховность автора не так уж преступна, огромна, что невозможно простить, и поэтому его обращение направлено Всевышнему с просьбой не забывать его, не упустить в списке отпускающих грехов. Согрешения уточнены: *«гIицIкъул хIажида, хIежалда какие щурарал кучIдухъ» – «страсти хаджи, что в хадже, вместо молитв, прошептал стихи», «дуда гьикъичIого гьабураб рокьухъ» – «за любовь, тебя (Всевышнего) не спросив, содеянную», «чорхолъ бугеб хIасрат» – «в теле имеющуюся страсть», «Бусургьанчиясе щай бегьуларей Берал, гьумер чалухъ, черх-лага берцин?» – «Мусульманину почему не дозволена Глаза,*

лицо прекрасную, тело-стан красивую?», т. е. любовь к красивым женщинам. В последнем автор выражает мягкий укор, несогласие с тем, что страсть, любовь к красивым женщинам считаются греховными.

Подтверждение *«укоризны»*, оценивания автором предела собственной греховности, *«это – незначительная вещь»*, упования на Всевышнего в его снисходительности, милосердии наблюдаются в последних строфах стихотворения:

Подстрочник:

Милосердие имеющий Аллах, дел множество имеющий,
Этот народ, это небо-земля твое все.
В моей груди имеющийся века иней
Притворяйся, что не увидел, это – незначительная вещь.

Вот так запрещенный небольшой багаж,
По килограмму, оказавшийся лишним,
Добрый таможенник оставляет, пожалев,
Далеко, когда родину оставив, уезжаю я.

Как заметим, эта мысль не полностью воспроизведена в переводе:

Перевод:

Несу в душе я не один изъян,
Но верь на слово мне – я не безбожник.
И душу досмотри ты, как таможник,
Что заглянул для вида в чемодан.

Строка в переводе: *«Но верь на слово мне – я не безбожник»* привносит иную мысль: *«сомнительность моей веры во Всевышнего, т. е. необходимость убеждения его веры в Нем»*, чего не наблюдается в подлиннике. Слово *здесь* подобрано переводчиком для рифмы *«безбожник – таможник»*. *«Но верь на слово мне»* также логически не соответствует, т. к. в предыдущих строках перевода приводились те, в которых выражалась мысль, противоречащая этой: *«А если б и покаялся – ты, Боже, Поверить мне не смог бы все равно»*. Опять же, на наш взгляд, вызывают нарушение утверждающиеся в оригинале мысли о милосердии, прощении Богом грехов.

Также выражения *«Поверить мне не смог бы все равно»*, *«Но верь на слово мне»*, звучащие в одном стихотворении и обращенные к Аллаху вносят смысловой диссонанс и нарушают извечно понимаемую религиозную истину о всеведении, всевластии и всемогуществе Бога, т. е. абсолютное признание Его – Он всевидящий, всезнающий, всемогущий: *«Милосердие имеющий Аллах, дел множественный, Этот народ, это небо-земля твое все»*. Это религиозно-философское воззрение автора не сохранено в переводе.

Однако посмотрим и с другой стороны на содержание последних строк, которые можно интерпретировать и так: настойчивость в непризнании греховности любви к красивым женщинам, непокорность в этом Всевышнему:

Но каяться ли в том, что пил вино,
Что всласть делил я с женщинами ложе?
А если б и покаялся – ты, Боже,
Поверить мне не смог бы все равно.

Бесспорно, данные в переводе строки вносят оттенок юмора, эффект красивого звучания, однако в них вместо раба Божьего, молящего о пощаде, кающегося, печального, взывающего к милости Всевышнего, перед читателем предстает другой лирический герой, слишком погрязший в грехах, немного самоуверенный и требовательный. Мы наблюдаем в подлиннике полное признание Аллаха и власти его, и возможности его, и прошение его о милости не замечать грехи, не наказывать за них. В переводе в этом отрывке осталось только пожелание – сделай вид, что не замечаешь грехи, т. е. не наказывай так строго.

Итак, религиозно-философский контекст оригинала в переводе ослаблен. Подтверждением этому служит также невоспроизведение религиозной лексики оригинала в переводе. Прямое обращение к Всевышнему в подлиннике дано шесть раз: *«Счастливый Аллах»*, *«мой творец»*, *«милосердный бог»*, *«милосердный Аллах»*, *«Аллах»*, *«милосердие имеющий Аллах»*, в переводе – 4: *«Всевышний»*, *«Боже»* (2 раза), *«праведный судья»*. Обратим внимание и на эмоционально-смысловую их окрашенность и наполненность в тексте оригинала и некоторую бедность в переводе. Эпитеты, которые сочетаются с именем Всевышнего в оригинале, вызывают эмоционально-смысловое нагнетание текста, подтверждают полное признание Его, веру в Его милосердие, могущество и подчинение Ему.

Вызывает вопрос еще одна новая мысль, внесенная в стихотворение: «я считал себя свободным». В оригинале о свободе ничего не сказано, в нем говорится о заблуждении героя под влиянием ложной идеологии века и следовании ей: *«Аллагь, тIаса лъугьа, нухал къосарав, Къарнудал гьерсазда божарав дида»* – *«Аллах, прости, дороги перепутавшего, Века вранью поверившего меня»*.

Далее в переводе следует строка: *«А может не в свободе суть?»*, приводящая читателя к вопросу: в чем же суть? Эта мысль так и остается неразвитой. Может, переводчиком они использованы для рифмы? *«путь – суть»*:

Не облачный, земной мне выпал путь,
Я предавался мыслям греховодным,
К тому же я считал себя свободным,
А может, вовсе не в свободе суть?

В оригинале 11 строф, в переводе – 8. В результате таких изменений в переводе остаются невоспроизведенными эти строфы и строки оригинала.

Подстрочник:

Милосердный Аллах, родителей печалящие
Некоторые дела случились, ты прости.
Что поколений мне стыдиться придется – истина …
Страшусь, не делай мою звезду для меня греховной.

Аллах, прости дороги перепутавшего,
Века вранью поверившего меня, –
И так на земле счастья мало,
И так вражды достаточно имеется.

Теперь в люльках мальчиков мало,
В мире могил больше стало, –
Во время барабанной игры, распадающаяся свадьба,
Во время украшения праздника спорящийся народ.

В следующих строфах перевода также вносится новая, несуществующая в оригинале информация:

Перевод:

Слыхал, что в бездну адского огня
Отправил ты, не послабляя рока,
Певцов любви, что были до меня
Во всех пределах твоего пророка.
…
Ты мне другие отпусти грехи:
Обиду, нанесенную в гордыне,
И дружбу с подлецом, и те стихи,
Которые я не написал бы ныне.

Признаюсь по житейской простоте:
Меня в мечети люди не видали.
Где жил я, боже, ангелы и те
Святыми оказались бы едва ли.

В оригинале мир разделен на два временных отрезка – на прошлое и настоящее. В прошлом герой «поверил века вранью», и в настоящем его окружает «много греховного и несчастия» – последнее можно интерпретировать как «не делай нас и в другом мире несчастными, прости нам наши грехи».

Обратим также внимание в подлиннике на слово «теперь», вносящее временной признак настоящего: слишком греховен мир стал теперь. Итак, в прошлом герой был обманут ложью, в настоящем мир слишком греховен.

В переводе наблюдается один временной промежуток – прошлое: *«Я был в слишком греховном мире»*. Встречающийся в строках стихотворения глагол прошедшего времени *«жил»* нарушает его и указывает, что действие происходило в прошлом: *«Где жил я, боже, ангелы и те Святыми оказались бы едва ли»*.

Надо отметить, что под понятием «теперь» подразумевается период развала СССР и связанные с этим последствия: утрата прежних ценностей общества, его нравственно-этическая деградация и разложение. И этот же период связан с обретением веры, возвращением Гамзатова к религии, когда он ищет в ней точку опоры, успокоение и духовное очищение.

Итак, сравнительный анализ оригинала и перевода показал, что религиозные мотивы покаяния и признания милосердия Бога в общих чертах воспроизведены в переводе. Однако отмечаются некоторые погрешности, т. е. упущение значимых смысловых элементов, художественно-эстетических средств, невоспроизведение содержания некоторых строф оригинала или добавление новой информации, которые приводят к изменениям в переводе. Так, автор в нем предстает более греховным, внесенные новые выражения вносят смысловой диссонанс и нарушают авторскую религиозную философию о всемогуществе Бога, т. е. абсолютное признание Его – Он всевидящий, всезнающий, всесильный. Религиозно окрашенная лексика, служащая в оригинале для смыслового нагнетания, усиления мотивов глубокой веры, покаяния автора, полного понимания и признания им милости и могущественности Аллаха, беднее и менее выразительна в переводе.

Библиографический список

1. Алиева Х.М. *Художественное своеобразие поэзии Расула Гамзатова: аспект национально-русского взаимодействия*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
2. Аминов М.-З. Что и как переводить на русский. *Дон*. 1984; № 1.
3. Гаджиахмедова М., Саидова З. Религиозные мотивы в поэзии Р. Гамзатова и М. Патахова. *Филологические этюды*: сборник научных работ молодых ученых, аспирантов и студентов. Махачкала, 2019: 26–29.
4. Гамзатов Р. *Собрание сочинений*: в 8 т. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1997.

5. Гамзатов Р. *Молитва*. Махачкала: Издательский дом «Эпоха», 2006.
6. Гамзатов Р. *Завещание*. Стихотворения. Махачкала: Издательство «Дагестанский писатель», 2009.
7. Гамидова Г.Р., Акавов З.Н. Религиозные мотивы в лирике Р. Гамзатова последних лет. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2008; № 3 (4): 80–86.
8. Кассиев Э.Ю. О передаче национального своеобразия и стиля стихотворения Р.Гамзатова «Журавли» при переводе на русский язык. *Мастерство Расула Гамзатова*: сборник статей. Махачкала, 1986: 150–156.
9. Султанов К.К. Органика оригинала. *Дружба народов*. 1983; № 6: 254–255.
10. Юсупова Ч.С. Ислам в поэзии Расула Гамзатова. Академические тетради. Тетрадь пятая. *Искусство. Религия.* Москва, 2012; Выпуск 14.
11. Черкесова П.С. Проблемы художественного перевода поэзии и прозы Р. Гамзатова. *Известия ДГПУ. Филологические науки*. 2014; № 2.

References

1. Alieva H.M. *Hudozhestvennoe svoeobrazie po`ezii Rasula Gamzatova: aspekt nacional'no-russkogo vzaimodejstviya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2012.
2. Aminov M.-Z. Chto i kak perevodit' na russkij. *Don*. 1984; № 1.
3. Gadzhiahmedova M., Saidova Z. Religioznye motivy v po`ezii R. Gamzatova i M. Patahova. *Filologicheskie `etyudy*: sbornik nauchnyh rabot molodyh uchenyh, aspirantov i studentov. Mahachkala, 2019: 26-29.
4. Gamzatov R. *Sobranie sochinenij*: v 8 t. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1997.
5. Gamzatov R. *Molitva*. Mahachkala: Izdatel'skij dom «`Epoha», 2006.
6. Gamzatov R. *Zaveschanie*. Stihotvoreniya. Mahachkala: Izdatel'stvo «Dagestanskij pisatel'», 2009.
7. Gamidova G.R., Akavov Z.N. Religioznye motivy v lirike R. Gamzatova poslednih let. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2008; № 3 (4): 80-86.
8. Kassiev `E.Yu. O peredache nacional'nogo svoeobraziya i stilya stihotvoreniya R.Gamzatova «Zhuravli» pri perevode na russkij yazyk. *Masterstvo Rasula Gamzatova*: sbornik statej. Mahachkala, 1986: 150-156.
9. Sultanov K.K. Organika originala. *Druzhba narodov*. 1983; № 6: 254-255.
10. Yusupova Ch.S. Islam v po`ezii Rasula Gamzatova. Akademicheskie tetradi. Tetrad' pyataya. *Iskusstvo. Religiya*. Moskva, 2012; Vypusk 14.
11. Cherkesova P.S. Problemy hudozhestvennogo perevoda po`ezii i prozy R. Gamzatova. *Izvestiya DGPU. Filologicheskie nauki*. 2014; № 2.

Статья поступила в редакцию 09.03.23

УДК 82-34: 811.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-437-440

***Anikina A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: anna.sosn@yandex.ru*

***Komkova A.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: raykova88@mail.ru*

PECULIARITIES OF THE RECEPTION OF SCANDINAVIAN PROPER NAMES IN THE WORKS OF J.R.R. TOLKIEN "THE HOBBIT, OR THERE AND BACK AGAIN" AND "THE LORD OF THE RINGS". The article is dedicated to peculiarities of the reception of Scandinavian proper names in the works of the English writer J.R.R. Tolkien. The article examines the Scandinavian sources that influenced his works, as well as the techniques that the author uses in order to organically incorporate the borrowed names and plots into the fabric of his own personal mythology. The relevance of the study is related to the need to study the mythological basis of literature of 20 century, as well as the lack of study of views of scientific and mythological views of J.R.R. Tolkien in Russia. Descriptive method, methods of context and motive analysis, comparative method and etymological method are used in the work. The results show that, despite the numerous intersections in the names and plots, Tolkien's works are not a compilation of borrowings, but an integral and original structure.

Key words: **Norse mythology, proper names, fictional prose, microtext, context analysis, language play**

***А.А. Аникина**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, г. Новосибирск, E-mail: anaa.sosn@yandex.ru*

***А.С. Комкова**, канд. филол. наук, доц., г. Новосибирск, E-mail: raykova88@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ СКАНДИНАВСКИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖ.Р.Р. ТОЛКИНА «ХОББИТ, ИЛИ ТУДА И ОБРАТНО» И «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»

Статья посвящена особенностям рецепции скандинавских имен собственных в произведениях английского писателя Дж.Р.Р. Толкина. В статье рассматриваются скандинавские источники, оказавшие влияние на его произведения, а также приемы, которые использует автор, для того чтобы органично включить заимствованные имена и сюжеты в ткань его собственной авторской мифологии. Актуальность исследования связана с необходимостью изучения мифологической основы литературы XX в., а также недостаточной изученностью взглядов научных и мифологических воззрений Дж.Р.Р. Толкина в России. В работе использованы описательный метод, методы контекстного и мотивного анализа, сравнительно-сопоставительный и этимологический метод. Полученные результаты демонстрируют, что, несмотря на многочисленные пересечения в именах и сюжетах, произведения Толкина не являются компиляцией заимствований, а представляют собой цельную и оригинальную структуру.

Ключевые слова: **скандинавская мифология, имена собственные, художественная проза, микротекст, контекстный анализ, языковая игра**

В конце XX – начале XXI в. можно было наблюдать рост интереса у различных народов к своим традициям и историческим корням, следовательно, и к своей мифологии. В качестве иллюстрации этого утверждения можно упомянуть появление множества неоязыческих культов, фольк-групп и произведений в жанре фэнтези. Фильм по роману Дж.Р.Р. Толкина «Властелин Колец», вышедший в начале 2000-х, только подогрел этот интерес. Однако, несмотря на то, что Толкин является одним из крупных авторитетов по древнеанглийскому языку и сопоставительной мифологии (ср. его труды «Beowulf: The Monsters and Critics», «A Middle English Vocabulary» и др.), в русскоязычной среде он по-прежнему воспринимается как автор произведений для детей и подростков, и другая сторона его творчества достаточно фрагментарно освещается в отечественной научной литературе. Следовательно, актуальность нашей работы обусловлена прежде всего необходимостью изучения мифологических оснований литературы XX в., а также недостаточной изученностью взглядов научных и мифологических воззрений Дж.Р.Р. Толкина в России. Цель работы – исследование особенностей рецепции скандинавских имен собственных в произведениях Дж.Р.Р. Толкина «Хоббит, или туда и обратно» и «Властелин Колец». Соответственно, настоящая работа призвана решить следующие конкретные задачи: 1) описать концепцию Дж.Р.Р. Толкина о создании самостоятельной мифологии Британии; 2) исследовать роль имен, заимствованных из скандинавских источников, при создании оригинального авторского легендариума и их функцию в разворачивании сюжета; 3) описать приемы, которые использует автор в процессе адаптации скандинавских имен собственных.

Материалом исследования послужили прежде всего произведения Толкина «Хоббит, или Туда и обратно» и «Властелин Колец», а также другие работы автора. Научная новизна работы заключается в том, что на русском языке сравнительно мало работ, посвященных творчеству Толкина не как писателя, а как реконструктора и знатока мифологии. Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что оно может служить основой для дальнейшего типологического изучения мифологии и ее интерпретации в авторской литературе XX в., а также состоит в углублении теоретических знаний об использовании ономастической лексики в художественном тексте. Практическая значимость заключается

в том, что полученные данные могут использоваться при создании специальных курсов по сравнительной мифологии, а также по литературе XX в. и ее истокам, английской словесности и фольклористике, литературной ономастике, лингвоэтнической специфике текста. В перспективе было бы интересно подробно изучить роль других мифологических систем в создании оригинальной авторской мифологии Толкина.

Проблемами авторской рецепции мифологии занимались Аникина А.А. [1], Карыпкина Ю.Н. [2], Комкова А.С. [3], Проскурин С.Г. [4], Рубанец О.Б. [5], Соснин Е.В [6] и др.

В одном из писем Толкин пишет, что в своей художественной прозе поставил перед собою задачу <…> – возродить для англичан эпическую традицию и даровать им собственную мифологию» [7, с. 383]. Возможно, автор сначала планировал опираться только на английский материал, однако он постепенно разрастался и требовал все новых и новых источников. Соответственно, в мифологии Толкина оказалось много аллюзий и к скандинавскому эпосу. Прежде всего, следует отметить, что большинство онимов Толкина является, так или иначе, реминисцентными, оказываясь отзвуком других литературных произведений или событий реальной истории. И хотя в его книгах встречается в общей сложности до нескольких тысяч имен, их отбор обычно неслучаен, а критерии выбора различны для разных народов и эпох внутри произведения. «Параллели устанавливаются в большинстве случаев не с отдельно взятым героем, а с целым народом или расой. Данный прием, с одной стороны, направлен на то, чтобы читатель не посчитал сходство имен случайным, не несущим никакого смысла, и уловил определенную корреляцию между онимами» [8, с. 12]. Сам Толкин в черновиках письма к мистеру Рангу отмечает, что между именами и вещами обыкновенно существует связь: «там, где получившиеся названия имеют поддающийся расшифровке смысл (как в большинстве случаев), этот смысл имеет отношению исключительно к сюжету, в который названия включены» [7, с. 480].

Начать хотелось бы с имен гномов в сказочной повести Толкина «Хоббит, или туда и обратно», так как эти имена немногочисленны и вместе представляют компактную, замкнутую систему. Всего в повести упоминается шестнадцать гномов: тринадцать спутников главного героя, отец и дед короля гномов и легендарный прародитель гномов: Двалин, Балин, Фили, Кили, Дори, Нори, Ори, Бомбур, Бифур, Бофур, Оин, Глоин, Торин; Траин, Трор и Дурин. Большая часть этих имен взята из списка имен гномов в «Старшей Эдде» (так называемый «*Dvergatal*»). Сейчас даже специалисты по древнеисландскому языку и мифологии не могут точно сказать, что значило каждое из этих имен, кто были эти гномы, хотя древние исландцы, конечно, знали об этом. В этом списке имен Мотсогнир был первым правителем гномов, следующим – Дурин, а последним – Двалин. Из другой части «Эдды» – «Hávamál», или «Речи Высокого», мы узнаем, что Двалин даровал гномам руны, а это предполагает у него наличие как знаний, так и магической силы [9, с. 142–143]. Толкин отнесся к «Перечню гномов» всерьез. Он допустил, что это было неким списком, к которому прилагалось сказание – некая гномическая «Одиссея», и что этот список подвергся искажениям, отчего прозвища перемешались с именами, а волшебника (или таинственное существо с посохом волшебника) занесли в список гномов ошибочно, но объяснимо, если он действительно водился с гномами [10].

В переводе А. Корсуна [9, с. 16] этот список звучит так (имена, использованные в книге «Хоббит», выделены нами курсивом – А.А., А.С.), мы приводим его полностью:

Монтсогнир старший	*Бивер и Бавер,*	Нар и Ньюрад…
Из племени гномов	*Бембур, Нори,*	… *Фили и Кили*,
Назван тот был,	Ан и Анар,	Фундин, Наин,
А Дурин вторым;	*Аи*, Мьедвитнир,	Фрар и Хорнбори,
Нии и Ниди,	Гандальв и Вейг,	Фрег и Лони,
Нордри и Сурдри,	Виндальв и *Траин*,	*Эйкинскьялд*
Аустри и Вестри,	Тек и *Торин*,	
Альтиов, *Двалин,*	*Трор*, Вит и Лит,	

Некоторые из этих имен звучат в книге Толкина иначе, на английский манер, например, имени *Бивер* соответствует *Бифур*, *Бавер – Бофуру, Аи – Оину* и т. д. Именем *Гэндальф (Гандальв)* назван волшебник, а Торину присвоено прозвище *Эйкинскьялди* (Оукеншильд, Дубощит) – в «Старшей Эдде» это имя другого гнома. О большинстве гномов, названных в этом списке, неизвестно ничего, кроме имени. Нас, однако, эти имена интересуют прежде всего в контексте мифологии Толкина, а не «Старшей Эдды».

Великолепно зная древнеисландский язык, Толкин так или иначе обыгрывает значение каждого имени, используя при этом самые разнообразные приемы. Впрочем, трудно утверждать, было ли каждое из имен присвоено персонажу, когда его судьба и характер уже сложились в замысле автора, или, напротив, персонаж был «приспособлен» к уже выбранному для него имени. Иногда из имени разворачивается целая мифологема. Так происходит с именем *Дурин* (исл. *Durinn)*, которое является причастием от слова *dur* – ‘короткий сон, дремота’ [11, с. 126–127]. В мифологии Толкина Дурин – один из семи прародителей гномов, наиболее почитаемый из всех. По легенде, он проснулся первым из гномов и не умрет, а будет спать до конца мира [12, с. 448].

Имя *Даин* (исл. *Dainn*, причастие м. р. прош. времени от deyja ‘умереть’) [11, с. 114] действительно погибает. Можно возразить на это, что, учитывая сюжет книги Толкина, немногие герои умирают своей смертью. Однако любопытно, что имена, иногда скрыто, указывают на то, какой именно конец принял герой. Так, по мнению А. Джима (цит. по: [13, с. 320]) имя другого гнома – *Трор* (исл. *Þror*) можно перевести на русский язык как ‘дикий кабан’ от корня, означающего ‘разделать как свинью’< ‘расшиненерять(ся)’. Как явствует из приложений к «Властелину колец», Трор «был убит врагами, а тело его было разорвано на куски и скормлено воронам», подобно свинье. Хотя в тексте имя Траин (в английском тексте *Thrain*, исл. *Þrainn)* восходит к корню *Þra-* ‘упрямый, выносливый’ а также ‘тоска, страстное желание’ [11, с. 895], Толкин текстологически объединяет оба значения. Рассказывая о жизни Траина, Толкин дважды на одной странице говорит о мучившей гномов жажде золота: «Кольца смогли сделать с ними только одно – зажгли их сердца жадностью к золоту и драгоценностям, да так, что, раз утратив свои сокровища, гномы … горели яростной жаждой отомстить тому, кто лишил их прежнего богатства») [12, с. 504]. Хотя в этом отрывке речь идет не о самом Траине, а вообще о племени гномов, он важен для нас. Несколько далее говорится: «Страсть к золоту снедала его ежечасно» [там же]. Здесь речь идет именно о Траине. И хотя ни одно из слов, которые использовал Толкин, говоря о гномьей жажде золота (англ. *wrath* ‘гнев’, *desire*’(сильное) желание’ *greed* ‘жажда’ *lust* ‘вожделение, сильное желание, страсть’), не является этимологически родственным исландскому корню *þra-*, употребление такого количества слов со схожей семантикой представляется неслучайным. Однако, как уже было сказано, реэтимологизируя слово, оживляя его, Толкин сводит вместе обе группы значений. Дело в том, что Траин был захвачен врагами в плен и подвергнут страшным пыткам, которые лишили его разума, но тем не менее он не предал своих. Проявляя упрямство в поисках утраченных сокровищ и стойкость перед лицом врагов и одновременно страдая от жажды золота, персонаж, таким образом, полностью оправдал данное ему имя.

То же самое можно сказать еще о двух гномах – Фили и Кили. Оба их имени семантически параллельны друг другу, и обозначают одно и то же. По мнению А. Джима, *Fili* в исландском языке обозначает ‘цепь, линия’ и *Kili* – ‘забор, ограда’ (цит. по [13, с. 321]). Из текста «Хоббита» нам известно, что оба они погибли, закрывая от врагов своими щитами и телами труп своего родича, образуя вокруг него живую ограду. Отметим также, что оба имени созвучны друг другу фонетически – прием, который Толкин часто использует, выбирая имена для родичей, чаще всего братьев либо отца и сына. Один из примеров – братья Оин и Глоин. Имя *Оин*, исл. *Ai*, по-видимому, нельзя этимологизировать однозначно. Возможно, оно родственно совр. исл. *Á* ‘река, вода’, по крайней мере, Толкин, видимо, возводил его именно к этому корню. Имя *Оин* антонимично имени его брата *Глоина* – восходит к совр. исл. *glóa* ‘сиять, гореть’, а также *glóð* ‘угли, жар’ и *gull* ‘золото’ [11, с. 231, 247]. Семантическая мотивировка этого имени отличается от других имен, рассмотренных выше, хотя оно, как и другие имена, является значимым, и его значение обыгрывается в контексте. В книге «Хоббит, или туда и обратно» автор упоминает, как братья Оин и Глоин под дождем пытаются развести костер: «…ветер то и дело стряхивал с листьев дождевые капли, и это беспрестанное «кап-кап» просто выводило из себя. Да и с костром что-то не заладилось. Уж на что гномы мастера разжигать костры где угодно и чем угодно, на ветру и в безветрие, но этой ночью у них ничего не получалось, даже у Оина с Глоином, которые по части костров были особо крупными специалистами» [14, с. 38]. Противопоставление имен обоих братьев усиливается указанием на их драку, которая последовала почти сразу за цитированным эпизодом.

Интересное развитие эти имена получают далее, в романе «Властелин колец». Мы узнаем, что Оин утонул; таким образом, мы снова имеем дело с именем-предсказанием (как мы помним, его имя связано со словом ‘река’). Глоин описывается как богато одетый (richly dressed) гном с серебряной цепью на шее, серебряным поясом, а его одежда украшена бриллиантами. Это лишь косвенно указывает на связь с его именем (ср. золото – богатая одежда). Однако у него есть сын Гимли. Толкин сам объясняет выбор этого имени: «Англосаксонский насчет Гимли ничего не скажет. Собственно говоря, слово из поэтической лексики: *gim* в архаическом древнеисландском стихе, скорее всего, не является родственным *gimm* (ранее заимствованное < лат. *gemma*) ‘драгоценный камень’, хотя, возможно, позже с ним и ассоциировалось; означало оно, по всей видимости, «огонь» [7, с. 432]. Как явствует из «Властелина колец», Гимли так же, как и его отец, тесно связан не только с огнем, но и с золотом. Ср. предсказание, сделанное ему: «Если надежда не угаснет, я скажу тебе, Гимли, сын Глоина, золото рекой потечет в твои руки, но не будет иметь над тобой власти» [12, с. 530]. Связь имени Гимли с огнем (и с сиянием) реализуется автором, когда Гимли после окончания войны и победы над злом становится королем Агларонда (на языке Толкина «Сияющие пещеры»). Имени Гимли созвучно слово *Gimla* из «Старшей Эдды». *Gimla* – название нового мира, который поднимется из морских глубин на смену нашему, прежнему миру. Весьма возможно, что Толкин сознательно или неосознанно учитывал этот контекст, и история Гимли является косвенной текстологической параллелью к эддическому мифу.

Имя еще одного гнома – *Торин* (англ. *Thorin*) – также взято из «Двергатал», и оно могло обозначать ‘bold’ – ‘смелый, дерзкий, храбрый, самоуверенный’

[15, с. 939–967]. Все эти качества безусловны, но вряд ли текст «Хоббита» позволяет говорить о его отваге как об особом, ему одному присущем качестве. Зато обращает на себя внимание сходство этого имени с именем скандинавского бога Тора – бога грома и грозы. Разумеется, Толкин не отождествляет эти два персонажа, но все же любопытно, что в облике Торина присутствуют черты, традиционно связанные с Тором [16, с. 214].

Можно привести еще множество фактов, подтверждающих связь древнескандинавского бога солнца и грозы Тора и персонажа Толкина. Остановимся на двух, как нам кажется, наиболее показательных. Когда Торин в самом начале книги «Хоббит» объясняет своим товарищам цель будущего похода, главный герой внезапно падает на пол с криком: «Молнией убило, молнией убило!» [14, с. 26]. Этот эпизод не вполне ясен, возможно, здесь перед нами литературная «шалость», языковая игра автора, который как раз и намекает нам на связь Тора с Торином. Далее, во время финальной битвы, главный герой получает сильный удар камнем в голову. По мнению Ж. Дюмезиля, ритуальный удар в голову является признаком инициации, посвящения Тору [17, с. 520]. Можно допустить, что весь поход главного героя, Бильбо, является инициацией, и удар по голове – ее часть. Однако эта тема заслуживает отдельного, более подробного рассмотрения. Т. Шиппи комментирует появление имени *Гэндальф*. В ранних черновиках «Хоббита» *Гэндальф* (*Gandalf*) было именем главного гнома, но вскоре Толкин отказался от этого: тот, кого называют *álfr*, ‘эльф’, не может быть гномом. *Gand* же должно означать ‘магический посох’, и в современном исландском языке дополняется значениями ‘волк’ и ‘конь’ [11, с. 212]. Люди, для которых эльфы ассоциировались с волшебством, могли называть мага Эльфом с посохом.

В целом можно отметить два уникальных приема, используемых автором. Один из них отмечается его официальным биографом Х. Карпентером – «Он (Толкин – А.А, А.С.) не удовлетворялся простым изучением языка, но начал изобретать «дополнительные» готские слова, чтобы заполнить пробелы в ограниченном сохранившемся запасе, а затем перешел к созданию незасвидетельствованного, но правильного с исторической точки зрения германского языка» [18, с. 41]. Карпентер говорит не только о недостающих словах, но и о мифологических сюжетах: встречаясь с лакуной, Толкин заполняет ее, соблюдая логику и стилистику материала. Таким образом, речь идет не столько о рецепции, сколько о реконструкции. Другой прием: использование имени как микротекста – имя в Легендариуме Толкина представляет свернутый миф (мы уже приводили выше некоторые примеры, ср. также Беорн – медведь-оборотень). Древнеанглийское слово *beorn* и означает «медведь», но в англосаксонской поэзии часто использовалось как синоним слов «человек», «воин» или «вождь». Его эквивалентом является древнескандинавское слово *bjorn* («медведь»). При этом он напоминает других существ, связанных с медведями, например, Бёдвара Бьярки из «Саги о Хрольфе Жердинке», который, впадая в транс, мог призывать огромного медведя или Бьёрна (др. сканд. *Bjorn*), который из-за проклятия в дневное время становился медведем, а ночью возвращал себе человеческий облик, а также Беовульфа, чье имя часто переводят как ‘пчелиный волк’ [18, с. 66].

Разумеется, параллели между мифологией Дж.Р.Р. Толкина не ограничиваются только десятком имен гномов. Приведем несколько примеров. Одна из целей, которые преследовал писатель – придать своему миру максимальную связь с реальностью. Для Толкина это было очень важно – он неоднократно сам говорит об этом. Показательны данные им комментарии к названию его мира – *Middle-Earth*: “Средиземье – это не воображаемый мир. Само название – это современная форма (возникшая в XIII в. и сохранившаяся до сих пор) слова *midden-erd* > *middel-erd*, древнее название *oikumene*, обиталища людей, объективно существующего реального мира, употребляющееся именно в противопоставление мирам воображаемым» [6, с. 220]. *Middle-Earth* – это Мидгард «Старшей Эдды» и других германских эпосов [3; 4].

Другой пример: в германской мифологии *Эарендил* – это название планеты Венеры. Непосредственно в этом виде Толкин взял это имя из поэмы Кюневульфа «Христос»: *Eálá Earendel engla beorhtast Ofer middangeard monnum sended* – «Слава Эарендилу, ярчайшему из ангелов, посланных людям Средиземья. Однако поэма «Христос» – не единственное произведение, где упоминается Эарендел. В другом прочтении – Аурвандил – тот же персонаж встречается, например, в «Младшей Эдде»: это юноша, спутник бога Тора. В книгах Толкина Эарендил является одним из главных персонажей, через которого связаны начальные и последующие произведения. «Его функция как представителя обоих народов, Людей и Эльфов, заключается в том, чтобы отыскать путь через море назад в Землю Богов и в качестве посланника убедить их вновь вспомнить об Изгнанниках, сжалиться над ними и спасти их от Врага». Имя его как таковое заимствовано из древнеанглийского языка: слово earendel «луч света», иногда употребляется по отношению к утренней звезде, а на эльфийском означает «великий мореход» или «любящий море» [7, с. 173]. Толкин изящно объединяет в своей легенде оба значения: в конце книги «Сильмариллион» Эарендель, исполнив свою миссию, был вознесен вместе со своим кораблем на небо и, действительно, стал звездой, символом зари и надежды.

Некоторые имена, с помощью которых писатель строил интертекстуальные связи, при переводе с английского языка утратили соотнесенность с первоисточником, так как перевод иногда затуманивает или вовсе уничтожает некоторые возможные параллели, возникающие с германской мифологической традицией. Так, в оригинале романа «Властелин Колец» древний лес, называемый *Mirkwood* и переводимый по-разному – *Черный лес, Чернолесье, Черная пуща, Сумеречье, Лихолесье* и т. п., соотносится с Мюрквидом из «Старшей Эдды». Толкин пишет: «Чернолесье – Мирквуд – не мое изобретение. Это очень древнее название, овеянное множеством легенд. … В одном немецком источнике XI столетия это слово присутствует в форме мирквиду, хотя корень мерк («темный») в других сочетаниях там не встречается (только в древнеанглийском, древнескандинавском и т. д.). Корень виду в германском сводился к значению «древесина»… Что до древнеанглийского, то в нем слово «мирке» встречалось только как поэтическое, причем в смысле «темный, мрачный», только в «Беовульфе»… в остальных же источниках оно имело зловещий оттенок («порочный, адский»). По-видимому, это слово никогда не обозначало просто цвет – скорее всего, оттенок мрачности в нем присутствовал с самого начала» [там же, с. 369].

Прозвище еще одного героя, Гримы Вормтонга (Грима Змениный Язык), соотносится с прозвищем персонажа исландской саги о некоем Гуннлауге Змеином языке (исл. Gunnlaugr Ormstunga). В саге говорится, что он был хорошим скальдом, любил сочинять язвительные стихи, и был поэтому прозван Гуннлаугом Змеиным Языком. Грима Вормтонг – один из советников короля Теодена в романе «Властелин Колец». При помощи волшебника Сарумана он запутывает и околдовывает короля. Таким образом, в обоих текстах слово *Wormtongue,* или *Ormstunga* – ‘Змеиный язык’ означает что-то вроде ‘Искусный в речах’. В русских переводах имени – *Червослов*, *Гнилоуст* и др. – нет этого оттенка значения, и исчезает всякая связь с исландской сагой.

Имя *Илуватар* (в оригинале Iluvatar) с эльфийского переводится как «Отец Всего или всех». Слово с тем же значением, только на древнеисландском языке, в скандинавской мифологии является одним из имен Бога Одина – исл. Alfaðir ‘Всеотец, Отец Всех’ [9]. Есть и кельтский вариант того же имени – *Eohaid Allatair* – Эохайд Отец Всех (одно из прозвищ ирландского бога Дагды). Кроме имени, у Илуватара есть черты, пусть и периферийные, совершенно чуждые христианскому богу, но зато объединяющие его с упомянутыми языческими богами. В случае с Одином это связь с вдохновением (этимология имени Один указывает на вдохновение, поэтический или шаманский экстаз [10, с. 241], а Илуватар, как мы помним, дал толчок к сотворению мира, предложив Айнур музыкальную тему. Из черт, общих для Дагды (Эохайда Аллатайра) и Илуватара, можно назвать общее для обоих персонажей священное место – холмы и горы, и то, что оба были покровителями урожая [17, с. 78].

Имя дракона *Смауг* (в ряде переводов *Смог*) также является свернутой характеристикой персонажа. Имя происходит от др.-англ. *smúgan* – ‘ползти, медленно продвигаться’ (ср. др.-англ. *smúgendlic* adj ‘creeping, reptile’) и *smug*, adv., тайно, в частном порядке’. Ср. также датск. *smiige*, узкий (тайный) проход, швед. *smuga*, скрытая нора, исландск. *smuga* – ‘дыра, через которую можно пролезть’ и т. д. В процессе развития слова оно также приобретает значение ‘подтянутый, элегантный, аккуратный’ [20, с. 566]. Однако, как предполагает Т. Шиппи, слово *smúgan* приобретает дополнительное значение – ‘вникать’, а как прилагательное – ‘искусный, хитрый, искушенный’ [19, с. 85]. Таким образом, имя отражает разные стороны личности дракона – то, что он дракон, обитает в тайной узкой норе и в то же время его хитрость, коварство и искушенность в беседах. Последнее отчетливо проявляется в эпизоде его разговора с Бильбо: умело расспрашивая хоббита, Смауг догадывается даже о том, о чем тот не собирался говорить, при этом подспудно сея недоверие между Бильбо и гномами. Сам же эпизод содержит множество отсылок на эддическую песнь «Речи Фафнира»: в обоих текстах герой беседует с драконом, опасается назвать себя, собеседники говорят загадками и иносказаниями. Также в обоих текстах герои узнают об уязвимом месте на теле дракона, в результате чего последний погибает. С другой стороны, в книге Дж.Р.Р. Толкина «Сильмариллион» и в других легендах Толкина о Турине эпизод смерти дракона текстуально еще более близок «Речам Фафнира»: оба героя прячутся на пути у дракона и убивают его, вонзая меч ему в брюхо, а дракон перед смертью запутывает героев и проклинает их.

Можно привести множество примеров более или менее очевидного сходства между текстами Толкина и скандинавской мифологией, но едва ли это целесообразно. Как нам кажется, в использовании Толкином сюжетов, названий и идей из скандинавской мифологии важно отметить следующие моменты: во-первых, он почти никогда не копирует материал слепо, заимствуя фрагменты, не теряет логики оригинала, но при этом подчиняется логике и контексту собственных произведений. Во-вторых, в более ранних текстах заимствований и пересечений значимо больше, однако по мере развития собственной мифологии Толкина их количество заметно сокращается, а само сходство становится менее выраженным. Возможно, автор отталкивается от оригинальных мифологических текстов, но постепенно необходимость в этом уменьшается, его собственная мифология получает необходимое развитие и становится все более и более оригинальной. Например, рассказывая в «Книге Утраченных Сказаний» о чертоге Макара и Меассе, богов войны, Толкин фактически приводит описание скандинавской Вальгаллы – жилища воинов, погибших в сражении и ждущих конца мира, чтобы сразиться против темных сил. Но в более поздних текстах автор опять-таки

отказывается от слишком явных аллюзий. Как уже было сказано, подобных примеров множество, но приводить их все не кажется нам целесообразным. Поэтому хотелось бы остановиться на последнем моменте, связанном с так называемым Нордическим духом. Этому интересному феномену трудно подобрать текстологические подтверждения или как-то конкретно его проиллюстрировать, потому что он рассеян по всему тексту и связан, скорее, не с определёнными словами, а с общим духом произведения. В скандинавской мифологии этот феномен связан идеей Рока, которому невозможно противостоять и Рáгнарёка – последней битвы, в которой погибнет большая часть богов и весь мир. Но при этом доблесть заключается именно в том, чтобы сражаться, даже если шансов на победу почти нет, а лично тебя точно ждет гибель либо забвение. В финале романа «Властелин Колец» эльфы покидают Средиземье, а из дополнительных материалов и приложений известно, что постепенно уйдут все волшебные существа и вся магия, а оббиты станут гонимым народом. Вся последняя глава пронизана глубокой печалью: что-то ушло из мира и уже не вернётся. В самой книге постоянно подчеркивается, что надежда призрачна, что силы Врага бесчисленны, шансов на победу почти нет. И тем не менее герои все равно раз за разом вступают в битву, рискуют и стоят до последнего. И в итоге гигантской ценой, вопреки всему добро все же побеждает. Эти идеи находят отражение и в экранизации «Властелина Колец», выполненной П. Джексоном в 2001–2003 гг. В последнем фильме трилогии «Властелин Колец: Возвращение Короля» воины короля Рохана Теодену говорят: «У нас мало воинов, нам не победить армии Мордора». На что Теоден им отвечает: «Нет. Не победить. Но мы вступим с ними в битву все равно». Несколько позднее гном Гимли комментирует планы военачальников идти на Мордор – главный оплот сил зла: «Верная смерть. Никаких шансов на успех. Так чего же мы ждём?!» – забавный, но, по сути, трагический эпизод. Позволим себе привезти достаточно длинную, но, на наш взгляд, важную и объясняющую многие вещи цитату Т. Шиппи: «И я верю, что Толкин стал необычайно популярен именно благодаря этому. <…> Фантастические или посвящённые древности труды Толкина лицом к лицу противостоят главным проблемам двадцатого столетия, среди которых война, отчаяние, горечь неудач, разочарование. Кроме того, в этих сказаниях предлагаются ответы, выглядящие более чем старомодными, но вновь оказывающиеся живыми и действенными. Это серьёзные ответы на серьёзные вопросы, которые, по моему мнению, как раз и игнорируются эскапистами. Но своим обаянием труды Толкина во многом обязаны также и присутствующему в них смешению серьезного и развлекательного, как и предельному смешению стилей, которое первоначально мир усваивал на примерах исландской литературы [10].

В заключение необходимо отметить следующее. Пытаясь воссоздать Британскую мифологию, Толкин в действительности опирался на самые разнообразные источники, среди которых скандинавская мифология занимала далеко не последнее место. С большим вниманием он относился к включению в свои тексты заимствованных имен собственных, никогда не используя их слепо. Один из его излюбленных приемов – имя как свернутый сюжет, то есть в подобном имени заключена и характеристика, и часто – судьба персонажа. При этом автор реэтимологизирует и оживляет исторические значения слова. С другой стороны, имена позволяют создать ощущение реальности, связи с мифологией и историей Европы [20]. Выбирая имена для родственников, например, для нескольких братьев или отца и сына, автор часто предпочитает рифмующиеся. В целом из нескольких сотен имен в произведениях автора не так много придуманных. Также автор достаточно часто прибегает к шутке или языковой игре, которые, впрочем, рядовой читатель не всегда может заметить.

Библиографический список

1. Аникина А.А. Дж.Р.Р. Толкин и индоиранская мифология: некоторые сюжетные пересечения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, Выпуск 2: 350–354.
2. Карыпкина Ю.Н. Тема волшебства в повести Дж.Р.Р. Толкина «Хоббит: Туда и Обратно» (лингвоэтническая интерпретация). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 4-х ч. 2016; Ч. 1, № 12: 100–103.
3. Комкова А.С. *Феномен семиотического ослабления в англосаксонской лингвокультуре VII–XI вв.* Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2017.
4. Проскурин С.Г., Проскурина А.В. *Культурные трансферы и тексты.* Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2017.
5. Рубанец О.Б. Скандинавская мифология в современной английской и американской литературе жанра фэнтези. *Царскосельские чтения.* 2016; № XX. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/skandinavskaya-mifologiya-v-sovremennoy-angliyskoy-i-amerikanskoy-literature-zhanra-fentezi
6. Соснин Е.В. Дж. Р. Р. Толкин как филолог и философ языка. *Германистика в России. Традиции и перспективы*. Новосибирск, 2004: 217–224.
7. Толкин Дж.Р.Р. *Письма*. Перевод с английского. Москва: ЭКСМО, 2004.
8. Лебедева Е. *Ономастикон произведения Дж.Р.Р. Толкина «Властелин Колец»*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
9. *Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах*. Перевод В. Тихомирова, А. Корсуна, Ю. Корнеева. Москва: Художественная литература, 1975.
10. Шиппи Т. Толкин и Исландия: Филология зависти. Перевод Ю. Канчукова. *Палантир. Журнал Толкиновского общества Санкт-Петербурга*. 2005; № 46: 32–47.
11. *Русско-исландский словарь = Russnesk islensk ordabok.* Х. Харальдссон. Рейкьявик Несутгаufан, 1996.
12. *Властелин колец.* Трилогия. Перевод с английскийского М. Каменкович, В. Каррика. Санкт-Петербург: Азбука, 1999; Т. 1.
13. Каррик М.В., Каменкович В.М. *Примечания к книге «Хоббит, или туда и обратно»*. Санкт-Петербург: Азбука, 1999.
14. Толкин Дж.Р.Р. *Хоббит, или туда и обратно.* Санкт-Петербург: Азбука, 1999.
15. Gould Ch.N. Dwarf-Names: A Study in Old Icelandic Religion. *Publications of the Modern Language Association of America*. 1929; Vol. 44: 939–967.
16. Соснина А.А. Имя как микротекст: семантика имён гномов в сказочной повести Дж.Р.Р. Толкина «Хоббит, или туда и обратно». *Ономастическое пространство национальной культуры.* Улан-Удэ, 2006; № 63: 212–215.
17. *Мифы народов мира: энциклопедия:* в 2 т. Москва: Большая российская энциклопедия: 2003; Т. 2: К – Я.
18. Карпентер Х. *Джон Р.Р. Толкин: биография*. Перевод с английского А. Хромовой. Москва: Эксмо-Пресс, 2002.
19. *Дорога в Средьземелье*. Перевод с английского. Москва; Санкт-Петербург: Лимбус Пресс, 2003.
20. Skeat R., Walter W. *An etymological dictionary of English Language.* Oxford: Clarendon, 1888.

References

1. Anikina A.A. Dzh.R.R. Tolkin i indoiranskaya mifologiya: nekotorye syuzhetnye peresecheniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, Vypusk 2: 350-354.
2. Karypkina Yu.N. Tema volshebstva v povesti Dzh.R.R. Tolkina «Hobbit: Tuda i Obratno» (lingvo`etnicheskaya interpretaciya). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 4-h ch. 2016; Ch. 1, № 12: 100-103.
3. Komkova A.S. *Fenomen semioticheskogo oslableniya v anglosaksonskoj lingvokul'ture VII-XI vv.* Novosibirsk: Novosibirskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet, 2017.
4. Proskurin S.G., Proskurina A.V. *Kul'turnye transfery i teksty.* Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2017.
5. Rubanec O.B. Skandinavskaya mifologiya v sovremennoj anglijskoj i amerikanskoj literature zhanra f`entezi. *Carskosel'skie chteniya*. 2016; № XX. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/skandinavskaya-mifologiya-v-sovremennoy-angliyskoy-i-amerikanskoy-literature-zhanra-fentezi
6. Sosnin E.V. Dzh. R. R. Tolkin kak filolog i filosof yazyka. *Germanistika v Rossii. Tradicii i perspektivy.* Novosibirsk, 2004: 217-224.
7. Tolkin Dzh.R.R. *Pis'ma*. Perevod s anglijskogo. Moskva: `EKSMO, 2004.
8. Lebedeva E. *Onomastikon proizvedeniya Dzh.R.R. Tolkina «Vlastelin Kolec»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
9. *Beovul'f. Starshaya `Edda. Pesn' o Nibelungah*. Perevod V. Tihomirova, A. Korsuna, Yu. Korneeva. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
10. Shippi T. Tolkin i Islandiya: Filologiya zavisti. Perevod Yu. Kanchukova. *Palantir. Zhurnal Tolkinovskogo obschestva Sankt-Peterburga*. 2005; № 46: 32-47.
11. *Russko-islandskij slovar' = Russnesk islensk ordabok.* H. Haral'dsson. Rejk'yavik Nesutgaufan, 1996.
12. *Vlastelin kolec.* Trilogiya. Perevod s anglijskijskogo M. Kamenkovich, V. Karrika. Sankt-Peterburg: Azbuka, 1999; T. 1.
13. Karrik M.V., Kamenkovich V.M. *Primechaniya k knige «Hobbit, ili tuda i obratno»*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 1999.
14. Tolkin Dzh.R.R. *Hobbit, ili tuda i obratno*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 1999.
15. Gould Ch.N. Dwarf-Names: A Study in Old Icelandic Religion. *Publications of the Modern Language Association of America*. 1929; Vol. 44: 939-967.
16. Sosnina A.A. Imya kak mikrotekst: semantika imen gnomov v skazochnoj povesti Dzh.R.R. Tolkina «Hobbit, ili tuda i obratno». *Onomasticheskoe prostranstvo nacional'noj kul'tury.* Ulan-Ud`e, 2006; № 63: 212-215.
17. *Mify narodov mira: `enciklopediya:* v 2 t. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya: 2003; T. 2: K – Ya.
18. Karpenter H. *Dzhon R.R. Tolkin: biografiya*. Perevod s anglijskogo A. Hromovoj. Moskva: `Eksmo-Press, 2002.
19. *Doroga v Sred'zemel'e.* Perevod s anglijskogo. Moskva; Sankt-Peterburg: Limbus Press, 2003.
20. Skeat R., Walter W. *An etymological dictionary of English Language*. Oxford: Clarendon, 1888.

Статья поступила в редакцию 30.04.23

УДК 371.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-441-444

***Amosov N.V.**, senior teacher, Financial University under the government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: niko-amosov@ya.ru*

THE MOTIVE OF THE FALL OF A HERO IN THE WARCRAFT 3 SERIES. In the article an image of a hero and his fall in the game Warcraft 3: Reign of Chaos are analyzed. A chain of events, through which the player understands what way the hero will take and how the plot will unveil, is revealed. Hypothetical prototypes of the hero are analyzed. The topic of how classical literature can provide basis for creation of the algorithm of the fall of the hero in the game is touched upon. Examples from the text of the game and episodes that could have been taken as this basis are given. The chain of events which is thought over by the player leading to strong emphatic bond between them and the heroes in the game and its events is re-constructed. The original text of the game (without translation) is taken into consideration which contributes to more scrupulous analysis of the given material. Specifically, some stylistic devices are pointed out which may amplify the emotional climax of the plot, and the feelings of the characters can shine brighter. At the end of the article conclusions are given.

Key words: **computer games, the fall of the hero, Warcraft**

***Н.В. Амосов**, ст. преп., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: niko-amosov@ya.ru*

МОТИВ ПАДЕНИЯ ГЕРОЯ В СЕРИЯХ ИГР WARCRAFT 3

В данной статье рассматривается образ героя и его падение в игре Warcraft 3: Reign of Chaos. Раскрывается цепочка действий, через которых играющий понимает, по какому пути идет герой, и как будет развиваться сюжет дальше. Анализируются возможные прототипы самого героя. Затрагивается тема того, как произведения классической литературы могут являться базой для создания алгоритма падения героя в игре. Приводятся примеры из текста самой игры и эпизоды, которые могли быть взяты за основу. Выводится цепочка событий, которая осознается играющим через прохождение сюжетной составляющей и сопереживание героям. Рассматривается оригинальный текст игры (без перевода), что способствует более тщательному и скрупулёзному анализу приведенного материала. В частности, рассматриваются отдельные стилистические единицы, которые могут ярче отражать эмоции героев в тех или иных ключевых ситуациях. В конце статьи делаются выводы.

Ключевые слова: **компьютерные игры, падение героя, Warcraft**

В мировой культуре особое место занимает повествование о героях. Еще с древнейших времен («Эпос о Гильгамеше») особое внимание читателей и зрителей привлекает образ героя, его деятельность, взаимодействие с окружающими людьми, друзьями и врагами, его подвиги и неудачи, его эмоции и переживания. Героическая тема, безусловно, весьма привлекательна в искусстве и способна раскрыть талант автора-творца в описании сложных эмоциональных переживаний, сопряженных с зачастую непростым моральным выбором героя. Тем интереснее воспринимающему художественное произведение человеку, который становится как бы живым свидетелем и сопереживателем разворачивающихся событий.

Герой – это один из важнейших сюжетообразующих компонентов художественного повествования [1]. Его образ есть отражение тех или иных черт общества, частью которого является автор, поэтому во многих случаях герои находят своих прототипов именно в объективной действительности. Иногда это собирательный образ, иногда вполне конкретное воплощение. Часто герой может быть обладателем целой россыпи качеств, которые усиливаются с помощью богатой палитры авторской фантазии и ярче проявляются в произведении, чем если бы это было в жизни. Иногда герою приписывают качества, которые в реальности в людях вовсе не могут сочетаться. В частности, Д. Хемметт так описывает одного из своих героев: «Он человек-мечта, хотя бы в том смысле, что таким мечтали быть многие частные детективы, с которыми мне случалось работать, но лишь очень немногие и то изредка приближались к этому идеалу в свои звездные часы» [2].

Как было сказано выше, герой представляет собой во многом недостижимый образ, к которому приковано внимание воспринимающих произведение. Вследствие этого любой шаг, любой поступок персонажа будет переживаться читающим с особой силой. Именно это является причиной того, что в процессе чтения просыпается интерес, и человеку необходимо уже узнать, что же будет дальше, какая развязка ожидает всех персонажей в самом конце. Любые события, в которых участвует герой, являются центром притяжения внимания. Подвиги и великие свершения, битвы и войны, тяжелые испытания и гонения – все это являет собой «горнило», в котором выковывается характер героя, формируется знаковый образ, позже узнаваемый всеми (именно поэтому часто имена героев становятся нарицательными) [3]. Но существуют и оборотные стороны в образе героя: злодеяния и измены, беспутства и жестокость, жажда власти и сладострастие. И пусть в большинстве случае эти качества проявляются в моменты слабости и малодушия, ведь герой – это в первую очередь несовершенный человек, и позже искупляются великими жертвами и свершениями, иногда они выстраиваются в цепь событий, последним звеном которой является падение героя, и именно оно зачастую столь вожделенно для читателя или зрителя [4].

В действительности герои могут быть очень разноплановыми: Ликург и Нума, Зигфрид и Роланд, Илья Муромец и Тристан, Велизарий и принц Евгений. И все же нельзя не согласиться, что именно их падение делает их более многослойными, противоречивыми, интересными и парадоксально привлекательными [5].

В данной статье будет предпринята попытка рассмотрения процесса падения героя в сериях игр Warcraft 3 и Starcraft. Рассмотрение будет вестись в параллели с анализом схожих механизмов в художественных произведениях.

Целью данной статьи является демонстрация схожести и прототипичности многих сюжетов, связанных с падением героя. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи: определить области искусства, из которых будут рассматриваться прототипы; выбрать произведения и персонажей, который будут проанализированы; провести сравнительный анализ между падшими героями игровых серий и их прототипами в искусстве; подтвердить схожесть тестовым материалом сюжетообразующих компонентов в играх. Научную новизну представляет, как сам игровой материал, так и результаты сравнительного анализа и комментарии к важным сюжетообразующим компонентам игры и способам их представления. Теоретическая значимость заключается в анализе сюжетных линий игры определенного аспекта в сравнении с аналогичными в мировой культуре. Практическая значимость актуализируется в рассмотрении конкретных языковых примеров и выявлении их сильных и слабых сторон относительно игровой среды, что может быть применено представителями игровой индустрии. В качестве основного был использован сравнительный метод. Вместе с этим в статье применяются методы анализа и синтеза.

Изучением феномена героики в разное время занимались многие зарубежные и отечественные ученые, среди которых Ж. Дюмезиль, В.Я. Пропп, А.Я. Гуревич, А.Д. Михайлов, Вл.А. Луков и пр.

Феномену игры в современной культуре и обществе в разное время были посвящены работы Й. Хейзинги, Р. Кайуя, Д.В. Эльконина, Л.С. Выготского, А.С. Ветушинского, Й. Богоста, К. Лидли, Дж. Магонигал и пр.

Компьютерная игра Warcraft 3: Reign of Chaos является одной из известнейших RTS-игр и была выпущена компанией Blizzard Entertainment в 2002 году. Через год последовало ее продолжение – The Frozen Throne. Обе игры являются логическим продолжением сюжетной линии всей серии Warcraft, запущенной в 1994 году, и повествуют о событиях в фентезийном мире Азерот, в котором разворачивается эпическая битва между фракциями и стоит на кону судьба всего живого. В центре сюжета присутствуют герои, представители каждой из фракций, и переплетение их судеб, по сути, является движущей силой и основной драматической доминантой в игре. Это во многом и определяет отличие и уникальность Warcraft 3 от предшественников, где в основе геймплея лежала эпичность, массовость и безликость военного сражения (за некоторым исключением Warcraft 2: Beyond the Dark Portal).

В этой серии присутствует момент падения героя, причем это всегда обыгрывается очень по-разному. И даже в одной серии можно проследить несколько таких эпизодов, связанных с разными персонажами. Однако здесь важно сразу отметить, что эти «падения» всегда очень индивидуальны и не похожи друг на друга. Их различают мотивы, разные этапы подхода к падению, разность нравственного выбора. Эти моменты, а также некоторые похожие эпизоды из художественных произведений будут рассмотрены и разобраны в данной статье.

Несомненно, важным аспектом в восприятии медиаконтента, в том числе и художественного медиаконтента компьютерной игры, является аспект порождаемых и переживаемых эмоций [6]. Именно в этом ключе падение героя выглядит максимально сильным побудителем сопереживать герою и сопричащаться происходящим событиям.

Прежде чем приступать к анализу игрового материала, следует отметить, что в мировой культуре этот феномен получил достаточно яркое освещение. Настоящее новаторство проявил в этом направлении Э. Золя, с филигранной точностью и с присущим ему вниманием к деталями описавший в своем цикле «Ругон-Маккары» медленное разложение человеческой личности под влиянием множества причин. Поэтому падение героя у французского писателя имеет сложную структуру и разные формы: от предательства («Добыча») и морального разложения («Нана») до физического уродства («Западня») и интеллектуальной деградации («Завоевание Плассана») [7].

В данной работе будут рассмотрены разные механизмы падения, которое состоит из таких элементов-этапов, как причины, намерения и амбиции, постепенное разложение, «инструмент» падения и последствия, развертывающийся в виде логически обусловленной цепочки. В дополнение к этому будут рассмотрены реализации аналогичных элементов в художественных произведениях.

В игре Warcraft 3: Reign of Chaos падение героя, по сути, является лейтмотивом всех четырех кампаний за разные расы. Разбору этих сюжетных элементов будет посвящен данный раздел статьи.

Одним из главных персонажей игры является Артас, наследный принц королевства людей Лордерон. Принц не только готовится стать правителем после смерти престарелого отца, но и является и храбрым воином-паладином: он любимый ученик и правая рука Утера Светоносного, руководителя боевого Ордена Серебряной Длани. И именно его (Артаса) отпадение от Света и является основным драматическим поворотом в сюжете всей игры. В процессе анализа будет использована не только хронологическая последовательность действий, но и ряд инструментов, с помощью которых сюжет как бы подготавливает читателя к падению героя, с некоторой точки зрения обусловливая его логически в лингвистическом контексте.

О некоторых предпосылках можно узнать еще до начала игры. Вот что говорится о злокозненных планах, которые строились еще до знакомства игрока с персонажами: «Still, he [*Ner'zul – прим. Авт.*] had one chance for freedom – one chance to escape his terrible curse. If he could find a suitable host – some hapless dupe who was torn between darkness and light – he could possess that body and escape the confines of the Frozen Throne forever» [8]. Похожий ход мы можем наблюдать в другом произведении современного кинематографа – фильме «Темный рыцарь» 2008 года. В одном из эпизодов Джокер со свойственными ему образностью и юмором говорит о совращении генерального прокурора Харви Дента: «I took Gotham's white knight and brought him down to our level <…> All it takes is a little push» [9]. В обеих фразах прослеживается манипулятивное отношение неких сил, направленных на героя, готовность самого объекта и небольшие усилия, для этого необходимые. Он становится с течением времени марионеткой, однако тому предшествует внутреннее колебание, наличие дилеммы.

Чуть позже, уже непосредственно в самой игре, на начальном ее этапе мы можем наблюдать определенные качества, которые принц проявляет в своем речевом поведении. Например, таков его ответ Утеру, который поведал ему о лагере противника поблизости и неудавшихся переговорах: «Then let's get in there and destroy the beasts!» [10]. Мы замечаем нетерпение и порывистость молодого человека, на которые мудрый наставник отвечает: «Vengeance cannot be a part of what we must do. If we allow our passions to turn to bloodlust, then we will become as vile as orcs» [10]. С самого начала мы замечаем конфликт между паладинами, и намечаются две основные противоборствующие идеи, которые предстанут в виде дилеммы для молодого принца. Этот момент очень роднит данный эпизод с эпизодом из романа Ст. Цвейга «Нетерпение сердца», где главный герой встречается и имеет разговор с доктором Кондором. Перед главным героем та же дилемма: проявить терпение, волю и поступить правильно, что подразумевает и самопожертвование, или, руководствуясь лишь «нетерпением сердца», совершить роковую ошибку [11]. Таким образом, наглядно показана в обоих эпизодах (Артас – Утер и Гофмиллер – Кондор) разница между истинной волей и сиюминутной порывистостью.

После рассмотрения предрасположенностей персонажа к падению логично перейти к его причинам. В случае с принцем это роковая цепочка событий, которая приводит к краху все королевство Лордерона, его подпадение под гнет войск демонического Пылающего Легиона. В основе лежит обман («Kel'Thuzad: «I serve the dreadlord Mal'Ganis. He commands the Scourge that will cleanse the land and establish a paradise of eternal darkness». Позже после отпадения принца: Kel'Thuzad: «Tell him nothing! <…> The dreadlords cannot be trusted. They are the Lich King's jailors»» [10]). Играя на благородных интенциях принца, враги выставляют вперед Мал'Ганиса как «путеводную звезду» и мнимую цель для Артаса в деле освобождения родного края от захватчиков: по мере преследования принц все больше убеждается, что физическое устранение лорда ужаса способно вернуть мир на его родную землю. Это подтверждается словами самого принца: «Then we should strike at their leader! I'll go to Stratholme and kill Mal'Ganis myself if I have to» [10].

На этом фоне ухудшаются отношения принца с наставником. Следует отметить, что Утер даже больше, чем наставник, – он является фигурой отца. Авторы игры стараются нагнетать этот конфликт, и визуально он выражается в разных взглядах на проблему заражения жителей королевства. После одного из вооруженных столкновений с нежитью игроки могут заметить напряжение, дерзость и агрессию в словах принца, который даже перебивает старшего по званию ветерана, позволяет себе сарказм в его адрес: «Look, Uther! I did the best I could. If I had a legion of knights riding at my back, I would've…» [10]. Утер мог бы поставить на место зарвавшегося юнца, но вместо эскалации конфликта он решает успокоить праведный гнев Артаса, проявив смирение, что, по замыслу авторов, должно было бы еще больше расположить играющего к старому бойцу и маркировать его как носителя «правильной идеи»: «Now is not the time to be choking on pride! What we've faced here is only the beginning!» [10]. После такого обмена игрок, несомненно, должен почувствовать отторжение к принцу, проникнуться уважением к Утеру. Усугубляется диалог финальной репликой Артаса, в которой одновременно и неповиновение, и постановка под сомнение авторитета, и неприкрытая грубость, хотя Утер перед ней по-отечески пытается увещевать раздухарившегося принца: «Then feel free to tag along, Uther! I'm going. With or without you!» [10].

Важной сценой для развития сюжета является встреча принца с пророком (одним из центральных персонажей не только данной кампании и игры, но и всей серии Warcraft). В данном эпизоде принц встречает провидца по пути в Стратхольм, где он планирует сразиться с Мал'Ганисом. Логичным образом, исходя из развертывания сюжета, данная сцена должна стать поворотной точкой, после которой можно будет понять, что надежда для принца потеряна. Например, данная строчка наводит на такую мысль: «This land is lost. The shadow has already fallen, and nothing you do will deter it. If you truly wish to save your people, you must lead them across the sea … to the west» [10]. Потенциал речевого воздействия здесь усиливается метафоричностью фраз пророка. При этом они коротки, сухи, предельно безальтернативны. Игроку живописуется роковое будущее как уже свершившийся печальный факт, которого не избежать. И в то же время пророк сразу предлагает альтернативу погибели – попытку бегства на Запад. Принц отметает предложение, и пророк удаляется, предостерегая наивного идеалиста, что все его действия отселе лишь приблизят неизбежную кончину.

Данный эпизод, как уже было сказано выше, должен явиться игроку определяющим моментом, ведь до этой встречи принц выражал в своих словах и поступках лишь сомнения в верности правого пути, но никогда не демонстрировал открытую амбивалентность и тем более не проявлял откровенно злую сторону. Именно по этой причине данной поворотной сцене однозначно не хватает драматизма, объема, выразительности. По сути, судьба принца и всего королевства стоит на кону, и от результата этого разговора зависит решение Артаса. Однако вместо обстоятельной беседы игрок видит сухой обмен двумя репликами. Несколько оттеняет бледность эпизода появление Джайны, соратницы принца, которая интуитивно почувствовала силу и доброе намерение пророка и пыталась увещевать принца, хоть и безуспешно. И все же даже это вкрапление неспособно добавить драматизма сцене. Здесь сразу возникает ряд пробелов, а именно: 1. Пророк в одной фразе пытается увещевать принца, по сути, переселить в кратчайшие сроки все население Лордерона за моря при том, что Артас видит его впервые, и у него нет никаких оснований верить незнакомцу. 2. По большому счету он просит принца поверить в его провидческий дар. 3. У пророка совершенно нет никакой доказательной базы своего решения, кроме некоторой образности выражений и значительности в голосе, что тем не менее добавляет некоторого веса его словам. 4. Услышав отказ, он спокойно принимает его, обретая принца на гибель и не пытаясь увещевать его, хотя знает, что стоит на кону, как важно убедить в своей правоте такую весомую фигуру, как Артас. 5. Со стороны же принца игрок не видит никаких попыток разобраться в ситуации, его поведение инфантильно и недальновидно. 6. Принц не мог не понимать могущество пророка (тот на глазах у него по собственному велению обратился в ворона) и мог бы хотя бы выслушать незнакомца. С некоторой точки зрения поспешность принца оправдывается переживаемым горем из-за кровопролитной битвы с нежитью, желанием отомстить за страдания народа и врожденными порывистостью и горячностью, но, пройдя долгое обучение в Ордене Паладинов, он должен был научиться хотя бы некоторой рациональности в принятии важных решений, хотя бы их обдумывать при поступлении новых вводных данных. Интересно, что в данном эпизоде просматривается пространная параллель с классической литературой, где зачастую падению/предательству предшествуют тяжелые раздумья героя и обстоятельный разговор. Например, нечто подобное можно наблюдать в падении-отречении Гансйорга во время разговора с Манфредом Проэлем в романе Л. Фейхтвангера «Братья Лаутензак» [12]. Подобным образом «обставляет» свое сюжетное отречение Э. Золя в романе «Чрево Парижа», где Кеню вынужден отвернуться от Флорана после разговора с Лизой [7].

По встрече с пророком принц Артас прибывает в Стратхольм, где происходит самое драматическое действо во всей кампании людей. Всеми средствами пытаясь остановить Мал'Ганиса, принц принимает жестокое решение перебить зараженных демонической чумой жителей города, дабы они не обратились в подручных лорда ужаса. Утер и Джайна отказываются выполнять страшный приказ и отрекаются от падшего принца («Артас: «As your future king I order you to purge this city» – Uther: «You are not my king yet. Nor would I obey this order even if you were»» [10]). Символически Артас закрепляет сделанный в эпизоде с пророком выбор необходимым, с его точки зрением, злодеянием.

На самом деле тревожный тон разговору задает сам Утер, осекая принца и приветствуя его очень холодно: «Watch your tone with me, boy! You may be a prince, but I'm still your superior as a paladin!» [10]. Авторы игры дают понять, что четкая линия между двумя героями проведена. Еще в прошлом эпизоде Утер был по-отечески мягок с Артасом, но по прибытии в окрестности Стратхольма резко изменил свой тон. Именно этот момент выглядит несколько скомканным, поскольку играющий совершенно не видит причин и эмоций, которые могли бы отвратить настолько сильно привязанного к принцу старого паладина. В практике создания игр такие противоречивые, необъясненные моменты отдаются на откуп «новеллизаций», которые облекают сюжетную кампанию в литературную форму. В случае с сериями игр Blizzard Entertainment данной деятельностью занимались такие авторы, как К. Голден, Дж. Грабб, Р. Кнаак и пр.

Ключевой репликой является обвинение Артасом Утера в предательстве: «Then I must consider that an act of treason». Однако далее просматривается неко-

торая непоследовательность принца и нелогичность сюжетного хода, в ходе которого Артас в официальной форме освобождает Утера от занимаемой должности и распускает Орден, но при этом не берет его под стражу, а предлагает неуместный выбор воинам – остаться с ним или уйти с Утером: «… I hereby relieve you of command and suspend your paladins from service <…> Those of you who have the will to save this land, follow me! The rest of you … get out of my sight» [10]. Из диалога следует, что Артас отпускает «предателя» Утера на свободу, хотя должен быть совершен суд над ним, что выглядит весьма нелогичным. С некоторой точки зрения здесь можно усмотреть историческую аллюзию на суд над маршалом Петэном, которому смертный приговор был заменен на помилование не в последнюю очередь благодаря Ш. де Голлю, уважительно относившемуся к престарелому маршалу [13]. Однако она скорее надуманна, чем реальна, вследствие разности ролей и ситуаций.

Ознаменованный разрывом отношений между Утером и Артасом, сюжет разводит двух героев, оставляя одного у пепелища Стратхольма, а другого, утверждая как уже падшего, отправляет в полярные земли Нортренда, где принца ждет встреча с Мал'Ганисом. Очень любопытная деталь подчеркивает отрешенность и потерю человеческой природы принцем и проявляется в реплике капитана, адресованной принцу, по прибытии экспедиционного флота на место: «This is a Light-forsaken land, isn't it? You can barely even see the sun. This howling wind cuts to the bone and you're not even shaking. Milord, are you alright?» [10]. В реплике капитана игрок может почувствовать, что с каждым предложением, описывающим Нортренд, капитан все больше нагнетает. И своего рода антитезой здесь выглядит параллель с принцем, не чувствующим холода и ужаса, которые были бы естественны для обычного человека в такой ситуации.

Очень ярким моментом, демонстрирующим моральное разложение принца, является предательство им своих наемников, которые были им наняты для уничтожения транспортных кораблей, готовых к отправке воинов обратно в Лордерон по приказу короля. По сути, происходит «двойное» предательство: принц предает нанятых им же наемников, он же обманывает доверившихся ему воинов, которые теплили надежду на возвращение домой. Неслучайно соратник принца гном Мурандин упрекает его, говоря: «You lied to your men and betrayed the mercenaries who fought for you. What's happening to you, Arthas? Is vengeance all that is important to you?» [10]. Через речь Мурандина игрок осознает, что месть окончательно затуманила трезвое понимание и ощущение действительности Артаса.

Однако безвозвратностью ознаменовывается падение принца в финальной части кампании, когда, оказавшись в окружении, Артас видит единственное спасение в нахождении могущественного артефакта – магического клинка Морозная Скорбь (Frostmourne) («Help me claim Frostmourne! If it is as powerful as you say, it may tilt the scales in our favor!» [10]). Несмотря на множественные предупреждения и знаки (слова стражника у хранилища, метафорическая надпись с элементами параллелизма на помосте, где покоится меч: «Whomsoever takes up this blade shall wield the power eternal. Just as the blade rends flesh, so must power scar the spirit» [10], слова самого Мурандина о проклятой природе меча), принц забирает меч, что приводит к смерти гнома, как только Артас касается рукоятки. В игре, как ни странно, этот момент никак не проясняется, однако очевидно, что, по замыслу авторов, Мурандин должен был выступить своего рода последней жертвой, требуемой для полного обращения принца к злу. Инструментарность же меча как средства окончательного перехода сакральной черты между добром и злом здесь находит параллель с анализом В. Проппом волшебных сказок, в которых всегда присутствует некоторый предмент-инструмент, через который совершается проступок, часто ознаменовывающий завязку истории (игла веретена, яблоко Белоснежки, вода из лужи, перо Жар-птицы, кожа лягушки и пр.) [1]. Морозная Скорбь обладала способностью забирать души, о чем игрок узнает немного позже (Tichondrius: «The runeblade that you carry was forged by the Lich King and empowered to steal souls. Yours was the first one it claimed» [10]). Делая скидку на необходимую сжатость повествования в угоду динамике игрового процесса (именно по этой причине межмиссийные интерлюдии редко превышают по времени 2–3 минуты), игрок все же остается в недоумении относительно происхождения и возможностей Морозной Скорби. Не совсем, например, ясно, почему именно принц такие надежды связывает с мечом, о котором он только слышал от Мурандина, никогда даже его не видевшего. Следует также отметить, что загадкой остается, от кого именно о мече узнал сам гном, что заставило его проделать такой долгий путь ради одного лишь слуха. Не совсем понятно, как именно собирался использовать 24-летний принц, лишь недавно закончивший обучение в военном Ордене и не сильно поднаторевший в магических искусствах, древний загадочный клинок неизвестного происхождения (о том, что клинок может быть использован как подспорье в борьбе с Мал'Ганисом, принц задумывается лишь в последнем акте, не особо вдаваясь в подробности относительно его мощи, назначения и происхождения). Собственно, имеется даже чисто физическое упущение. Основное оружие паладинов, владением которым они учатся в Ордене, – это боевой молот. Вполне логично, что использование непривычного оружия в бою чисто механически ослабит принца как воина.

После смерти Мал'Ганиса игра исключительно описывает трансформацию принца: «Tormented by Frostmourne's maddening voice, Arthas lost the last vestiges of his sanity. Now, driven by the sword's will, Arthas plans to return home to Lordaeron and claim his just reward» [10]. Стилистически очень коннотативные эти строки призваны наполнить игрока трепетом и посочувствовать незавидной судьбе принца. В них видится персонификация меча (maddening voice, sword's dark will), в этих предложениях устанавливается как бы извращенный коммуникативный односторонний акт, в котором принц выступает пассивным, безвольным участником общения. «Живость» меча подчеркивается также притяжательным падежом, который характерен в большей степени для одушевленных существительных и имен собственных [14].

Следует отметить, что касательно литературных прототипов история Артаса в первую очередь кажется некоторым авторам параллельной истории Боромира из «Властелина колец» Дж.Р.Р. Толкиена [15]. С некоторой точки зрения эта позиция обоснована: имеет место искушение, благое намерение, нетерпение и бравада, инструмент, падение, смерть (формально Артас стал нежитью, а значит, это можно расценить как смерть). Однако, на наш взгляд, есть ключевой момент, который разнит двух персонажей, и им является момент искупления. В романе Толкиена Боромир действительно поддается воле кольца и пытается отобрать его у Фродо, но быстро осознает проявленное малодушие, когда Фродо исчезает. Мы позже видим, как он, по сути, жертвует собой, сдерживая орков и давая хранителю возможность уйти. Умирая, Боромир осознает ошибку и приносит покаяние, что очень ярко передал в своей экранизации П. Джексон [16]. Сюжетная линия Боромира, скорее, параллельна линии другого персонажа игры – Грома Хеллскрима. Здесь в безвозвратности рокового падения можно усмотреть библейскую аллюзию на Иуду («Горе человеку тому, имже Сын Человеческий предастся. Добрее бы было ему, аще не бы родился человек той» [17 Мф. 26:24]), который хоть и раскаялся, но вину свою не искупил. С некоторой точки зрения, схожесть имеется и с ветхозаветным Каином, о покаянии которого Библия умалчивает, однако поражает суровостью наказания: обреченный скитаться вечно, Каин не мог умереть от руки смертного [18 Быт 4:15]. С точки зрения крайних точек пути морального разложения можно уподобить принца ангелу Деннице – первому из сотворенных Господом, но отпадшим от него в своей гордыне и ополчившимся на Него в образе Дьявола [19 Отк. 12:7].

Итак, на протяжении всей кампании игрок может наблюдать падение героя. И в данном контексте можно четко усмотреть цепочку основополагающих событий: первые личностные признаки (разговор с Утером у Блэкрока) – желание решить все однозначно и в одностороннем порядке (убийство Кель'Тузада) – конфликт с Утером (оборона Андорхала) – определяющая встреча с пророком – первый шаг во тьму/«первая кровь» (очищение Стратхольма) – обман вверенных герою людей и их предательство (утопление кораблей в Нортренде) – инструмент перехода (меч Морозная скорбь) – финал (убийство собственного отца).

Как уже было отмечено выше, несмотря на логичность и поступательность представленной цепочки, где каждый элемент естественным образом вытекает из предыдущего, некоторые элементы не имеют достаточной глубины, особенно это касается поворотных, кульминационных моментов. Представление каждого элемента в цепочке одинакова, что в некоторой степени заставляет игрока думать, что процесс этот естественен и будто бы неизбежен. Вследствие этого, на наш взгляд, драматизм того или иного эпизода и финала в целом может оказаться смазанным. Так, момент внутреннего колебания, сомнений и переживаний героя, несомненно, должен быть эмфатически более окрашен и должен получить подобающую глубину, чем, например, момент с единичной грубостью Артаса в отношении Утера. Данная «одинаковость» репрезентации элементов цепочки объясняется технически: среднее время сюжетных медиароликов регламентировано и одинаково. Посему они достаточно сжаты, максимально информативны, сухи, даже если представлены в виде акта коммуникации героев. Причиной тому является тот факт, что авторы естественным образом не хотели затягивать игровой процесс сложными сюжетными ходами, убрав, где это возможно, эмоциональную сторону. Однако такое яркое и драматическое событие, как подпадение героя под сень зла, немыслимо в представлении и раскрытии без эмоционального аспекта, поэтому сюжетная линия принца Артаса кажется несколько неполной.

В качестве заключения следует отметить следующие выводы:

1. Культ героев и сами герои являются важной частью мировой культуры. Их жизнь, приключения, эмоции привлекают внимание воспринимающего произведение и представляют собой основной двигатель сюжета [1].

2. Сюжетная линия падения героя представлена в мировой культуре и искусстве очень обширно. Многие мотивы и сюжетные линии послужили прототипами для сюжетов компьютерных игр.

3. Сюжетная линия падения принца Артаса является центральной в игре Warcraft 3: Reign of Chaos и многие ее компоненты аллюзивны и позаимствованы из литературных и даже религиозных произведений.

4. Сюжетная цепочка, состоящая из интегральных, логично обусловленных компонентов, просматривается достаточно ярко, однако отличается в некоторых аспектах механичностью и эмоциональной неполноценностью, что тем не менее обусловливается зачастую законами конкретного игрового жанра.

Следует отметить, что цель работы достигнута, равно как и решены поставленные в начале исследования задачи. Вполне логично констатировать, что новизна представленных результатов подразумевает учет комментариев при создании игр в будущем, которые позволили бы разработчикам расставлять иные акценты при создании персонажей, миров, атмосферы, событий в играх и более четко и ярко передавать их, что смогло бы увеличить уровень эмоциональной вовлеченности играющего в процесс прохождения сюжетной составляющей.

Библиографический список:

1. Пропп В.Я. *Морфология волшебной сказки*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Атикус, 2022.
2. *Свидетели обвинения: Антология зарубежного детектива*. Москва: Московский рабочий, 1989; Выпуск 2.
3. Кожевников Н.Н., Данилова В.С. Образ героя, архитектоника и стиль в произведениях русской литературы первой половины XIX века. *Вестник СВФУ*. 2018; № 2 (64).
4. *The Green Goblin Proposal – Rooftop Scene*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=sAfxBXAQCZM
5. Кондакова М.И. Топос угрозы и топос Спасителя как базовые стратегии аргументации в современном дискурсе дипломатии. *Вопросы психолингвистики*. 2022; № 3 (53): 161–171.
6. Ракова П.В. Индикаторы тона: инструмент человека-примитива или новое слово в интернет-коммуникации? *Язык текущего момента*: Материалы V Межвузовской студенческой научно-практической конференции. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2022: 205–207.
7. Золя Э. *Собрание сочинений*: в 16 т. Москва: Книжный клуб «Книговек», 2011.
8. *Warcraft 3 PDF*. Available at: https://oldgamesdownload.com/wp-content/uploads/Warcraft_III_Reign_of_Chaos_Manual_EN.pdf
9. *И Раз Два Три (Бэтмен против Джокера) | Тёмный рыцарь* [4k, HDR, IMAX]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=24cQfQJ79Rs&t=148s
10. *All Warcraft 3 scenes and cinematics – Pre-WoW*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=IIz4lgxlLHw&t=14320s
11. *Нетерпение сердца*: Роман. Перевод с немецкого Н. Бунина. Москва: Гослитиздат, 1961.
12. Поршнева А.С. Лион Фейхтвангер и его Пауль Крамер: к вопросу о психотерапевтических механизмах в эмигрантской литературе. *Мировая литература в контексте культуры*. 2018; № 7 (13).
13. Бурлаков А.Н. Маршал Петэн и Гитлер: встреча в Монтуаре. *Преподаватель XXI век*. 2016; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/marshal-peten-i-gitler-vstrecha-v-montuare
14. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*: учебник для вузов. Москва: Флинта: Наука, 2009.
15. *25 Dead Video Game Characters We Wish Were Still Here*. Available at: https://www.complex.com/pop-culture/2013/11/dead-video-game-characters-we-wish-were-still-here
16. *LOTR The Fellowship of the Ring – Extended Edition – The Departure of Boromir*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=9skYkQfAwus
17. *Святое Евангелие*. Клин: Христиаская жизнь, 2005.
18. *Книга Бытия. Ветхий Завет*. Перевод с древнееврейского. Москва: Издательство РГГУ, 1999.
19. *Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета в современном русском переводе*. Москва: Издательство ББИ, 2021.

References

1. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnoj skazki*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Atikus, 2022.
2. *Svideteli obvineniya: Antologiya zarubezhnogo detektiva*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1989; Vypusk 2.
3. Kozhevnikov N.N., Danilova V.S. Obraz geroya, arhitektonika i stil' v proizvedeniyah russkoj literatury pervoj poloviny XIX veka. *Vestnik SVFU*. 2018; № 2 (64).
4. *The Green Goblin Proposal – Rooftop Scene*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=sAfxBXAQCZM
5. Kondakova M.I. Topos ugrozy i topos Spasitelya kak bazovye strategii argumentacii v sovremennom diskurse diplomatii. *Voprosy psiholingvistiki*. 2022; № 3 (53): 161-171.
6. Rakova P.V. Indikatory tona: instrument cheloveka-primitiva ili novoe slovo v internet-kommunikacii? *Yazyk tekuschego momenta*: Materialy V Mezhvuzovskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Knigodel", 2022: 205-207.
7. Zolya `E. *Sobranie sochinenij*: v 16 t. Moskva: Knizhnyj klub «Knigovek», 2011.
8. *Warcraft 3 PDF*. Available at: https://oldgamesdownload.com/wp-content/uploads/Warcraft_III_Reign_of_Chaos_Manual_EN.pdf
9. *I Raz Dva Tri (B`etmen protiv Dzhokera) | Temnyj rycar'* [4k, HDR, IMAX]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=24cQfQJ79Rs&t=148s
10. *All Warcraft 3 scenes and cinematics – Pre-WoW*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=IIz4lgxlLHw&t=14320s
11. *Neterpenie serdca*: Roman. Perevod s nemeckogo N. Bunina. Moskva: Goslitizdat, 1961.
12. Porshneva A.S. Lion Fejhtvanger i ego Paul' Kramer: k voprosu o psihoterapevticheskih mehanizmah v `emigrantskoj literature. *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury*. 2018; № 7 (13).
13. Burlakov A.N. Marshal Pet`en i Gitler: vstrecha v Montuare. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/marshal-peten-i-gitler-vstrecha-v-montuare
14. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
15. *25 Dead Video Game Characters We Wish Were Still Here*. Available at: https://www.complex.com/pop-culture/2013/11/dead-video-game-characters-we-wish-were-still-here
16. *LOTR The Fellowship of the Ring – Extended Edition – The Departure of Boromir*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=9skYkQfAwus
17. *Svyatoe Evangelie*. Klin: Hristiaskaya zhizn', 2005.
18. *Kniga Bytiya. Vethij Zavet*. Perevod s drevneevrejskogo. Moskva: Izdatel'stvo RGGU, 1999.
19. *Bibliya. Knigi Svyaschennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta v sovremennom russkom perevode*. Moskva: Izdatel'stvo BBI, 2021.

Статья поступила в редакцию 09.03.23

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-444-448

***Arishchenko S.I.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: lilaysisstanislav@yahoo.com*

MORPHEMIC ANALYSIS OF RUSSIAN-SPEAKING SLANG VERBS EMERGING UNDER THE INFLUENCE OF GAMER SLANG OF ENGLISH- AND GERMAN- SPEAKING ONLINE GAMES. The study considers a problem of morphemic composition of Russian slang verbs formed from foreign slang and literary verbs. Most of gamers, forming the target audience of modern video games, regardless of their genre or setting, are native English speakers. In this regard, most of the related information on web pages, forums and within the game itself is presented in English. This paper analyzes the views of other researchers on similar issues. In addition, the article also analyzes some German-language services and online games, which have influenced the word composition processes of the Russian language. Based on the study of oral and written speech of players in specific communicative situations, it is found that the main mechanism of word composition of Russian slang verbs is transliteration of foreign-language nouns and verbs, with the subsequent addition of various suffixes to the transliterated basis. At the same time, the influence of German slang vocabulary on word composition processes remains debatable and requires additional research.

Key words: **videogame slang, English slang, German slang, morphemic analysis, suffixation, transliteration, online-videogames**

***С.И. Арищенко,** аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lilaysisstanislav@yahoo.com*

МОРФЕМНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СЛЕНГОВЫХ ГЛАГОЛОВ ВОЗНИКШИХ ПОД ВЛИЯНИЕМ ГЕЙМЕРСКОГО СЛЕНГА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ОНЛАЙН-ИГР

В данном исследовании рассматривается проблема морфемного состава русскоязычных сленговых глаголов, образованных от иноязычных сленговых и литературных глаголов. Значительная часть целевой аудитории современных видеоигр, независимо от их жанра или сеттинга, является носителями английского языка. В связи с этим большинство сопутствующей информации на веб-ресурсах, форумах и внутри самой игры представлено на английском языке. В работе приведен анализ взглядов других исследователей по схожей проблематике. Кроме того, в статье также анализируются и некоторые немецкоязычные сервисы и онлайн-игры, оказавшие влияние на словообразовательные процессы русского языка. На основе изучения устной и письменной речи игроков в конкретных коммуникативных ситуациях установлено, что основным механизмом словообразования русских сленговых глаголов является транслитерация иноязычных существительных и глаголов, с последующим добавлением к транслитерированной основе различных суффиксов. В то же время остаётся дискуссионным и требующим дополнительного изыскания вопрос о влиянии сленговой лексики немецкого языка на процессы словообразования.

Ключевые слова: **игровой сленг, английский сленг, немецкий сленг, морфемный анализ, суффиксация, транслитерация, онлайн-игры**

С каждым годом количество пользователей сети Интернет кратно увеличивается. Благодаря эволюции инфраструктуры компьютерных сетей стало возможным существенное ускорение загрузки web-страниц и общее увеличение скорости передачи данных. Чуть менее 30 лет назад, в середине 90-х годов XX века, игры для нескольких игроков казались чем-то фантастическим и были прерогативой игровых консолей, в числе которых были Nintendo Entertainment System (NES), Nintendo Famicom и Sega Megadrive. За счёт наличия двух геймпадов, два игрока могли играть в одну и ту же игру с одной консоли. Тем не менее одному из игроков обязательно требовалось прийти к владельцу консоли домой, чтобы вместе поиграть. Так зарождался многопользовательский гейминг, оставивший о себе добрые воспоминания у многих людей. Вскоре появились компьютерные клубы, где можно было объединить несколько компьютеров в локальную сеть и вовлечь в игровой процесс уже более двух человек, но снова надо учитывать то, что в компьютерный клуб необходимо было прийти лично, чтобы поучаствовать в игре. Домашний многопользовательский гейминг получил своё развитие уже в эпоху Dial-Up-модемов, связывавшихся с сетью Интернет посредством телефонной линии. Скорость у такого соединения была невысокой, но возможность сыграть с другим человеком в преферанс или в «дурака», не выходя за пределы собственной квартиры, представлялась вполне реальной. Свою массовость многопользовательский гейминг в РФ и СНГ обрёл уже в конце «нулевых» благодаря распространению ADSL-модемов, выдававших скорость передачи данных около 10–50 Мбит/сек. Разработчики видеоигр не хотели оставаться в стороне от такого притягательного рынка, и вскоре стали набирать популярность видеоигры жанра MMORPG (англ. massively multiplayer online role-playing game), количество пользователей в которых могло достигать уже нескольких сотен тысяч. Популярностью такие игры обязаны не только эволюции компьютерных сетей, но и своему сценарию и низким системным требованиям, за счёт которых такие видеоигры можно было запустить даже на компьютерах конца прошлого века. Существенной проблемой первых MMORPG было отсутствие какой-либо русскоязычной локализации. Более того, это была проблема не столько самих видеоигр, сколько всего Интернета тех лет в целом, поскольку вся терминология и документация для браузеров, модемов и операций по подключению компьютера к сети была написана на инженерном или техническом английском языке. В связи с этим у всех, кто имел отношение к компьютерным сетям или был уверенным пользователем ПК и Интернета, образовался некий узус сленговых английских терминов, обозначавших определенные аспекты рабочего быта, если речь идёт о специалистах-сетевиках, или повседневного обращения с компьютером, если речь заходит об обычном пользователе ПК.

Целью данного исследования является изучение процессов образования новых русскоязычных сленговых глаголов под влиянием иноязычной английской и немецкой сленговой лексики, употребляемой игроками в различных онлайн-играх, доступных на рынке РФ и СНГ.

Актуальность избранной темы заключается в нарастающей популярности видеоигр жанра MMORPG и отсутствии в них русскоязычных локализаций, что неминуемо ведет к обогащению русского языка элементами иностранной лексики. Изучение подобных процессов позволит выработать алгоритмы создания русскоязычных эквивалентов, а также создать механизмы ограничения русского языка от негативного влияния, возникающего при излишнем использовании в речи заимствованных слов.

Основной задачей, поставленной в рамках данного исследования, стало изучение письменной и устной сленговой речи иностранных и русских игроков в нескольких крупных онлайн-играх, имеющих значительную базу пользователей по всему миру. Изучить сленг игроков возможно с помощью мультимодального подхода, применяемого в настоящий момент во многих лингвистических исследованиях. Письменная речь анализируется с помощью наблюдения за общением игроков во внутриигровом чате (от англ. in-game chat). Устная речь и узуальные нормы анализируются с помощью общения с игроками из разных стран в голосовом чате (от англ. voice chat).

Научная новизна исследования заключается в объединении в одном исследовании языкового материала двух языков германской группы – английского и немецкого. Кроме того, в качестве эмпирического материала для исследования избираются популярные, но ранее неисследованные или малоисследованные игровые продукты. К новаторским особенностям можно также отнести и непосредственную попытку изучить речь игроков, «погружённую в жизнь», т. е. при непосредственном контакте с игроками и игровым продуктом, что обеспечивает наилучшее понимание спектра значений и применений некоторого сленгового глагола [1]. Многими исследователями отвергается или игнорируется необходимость непосредственного участия в игровом и коммуникативном процессах. Тем не менее только в случае самостоятельного погружения в видеоигру и приобретения навыков общения с использованием сленгов могут быть исследованы все случаи словоупотребления и сведено к минимуму явление полисемии.

Основным эмпирическим материалом для данного исследования послужили фрагменты из диалогов во внутриигровых чатах видеоигр War Thunder, Path of Exile (PoE) и Call of Duty: Black Ops Cold War. Данные видеоигры избраны для исследования благодаря относительно большой международной базе игроков, а также их популярности среди определенных социальных групп людей. Так, обе игры имеют высокий порог вхождения для новичка. В большей степени это касается Path of Exile, но и War Thunder представляется невероятно сложной игрой за счёт громоздкого интерфейса и большого количества настраиваемых параметров управления, вводящих в ступор казуального игрока, который не привык долго настраивать игру под себя.

Видеоигры в целом и их сленг в частности весьма часто становятся объектом исследования лингвистов. Многих из них увлекает проблема словообразования русских неологизмов и жаргонизмов, полученных за счёт доместикации иностранных слов, услышанных и употребляемых иностранцами или другими русскоговорящими игроками, находящимися в некотором видеоигровом социуме длительное время. Большим интересом у исследователей пользуется крайне популярная несколько лет назад видеоигра в жанре MOBA – Defense Of The Ancients 2, или просто DOTA 2. Интересна она в первую очередь своим богатым сленгом, из которого образовался целый язык, включающий в себя практически все части речи и грамматические категории. Подобные «языки» в среде пользователей Интернета принято называть мунспиками. Само по себе слово «мунспик» – жаргонизм, образованный методом транслитерации английской лексемы moonspeak. Русскоязычным эквивалентом данного английского слова является полученная методом дословного перевода синтагма «лунный язык». Впервые выражение moonspeak прозвучало в аниме-сериале Turn A Gundam, выходившем в прокат в 1999 году [2; 3]. Мунспиком ранее называли те языки, письменность которых отличается от латиницы или кириллицы, например, языки с иероглифической письменностью и/или слоговым письмом, такие как японский или китайский. Позднее термин «мунспик» стал распространяться на все незнакомые обывателю языки, в том числе сленги и арго.

В одной из статей, имеющих значительную базу исследованных видеоигр и проанализировавшей более 2 тысяч единиц сленговой лексики, приводятся примеры «мунспиков» из видеоигр разных жанров и сеттингов. Статья за авторством М.А. Хайбулловой и А.Д Козиной носит название “Gaming Slang: The influence of Videogames on the Russian Language” и представляет собой глубокое исследование процессов словообразования русскоязычных сленговых лексем. По мнению авторов статьи и согласно приведенным в их исследовании тезисам иностранных и отечественных ученых, значительную роль в формировании сленга русскоязычных геймеров играет английский язык [4, с. 63–64]. Действительно, английский язык является основным языком разработки видеоигр и основным языком сообщества игроков. Многие форумы, посвященные различным видеоиграм, в основном MMORPG и MOBA, ведутся полностью на английском языке. К слову, именно игровые форумы и интернет-ресурсы, посвященные видеоиграм, стали одной из составляющих эмпирической базы для исследования в упомянутой выше статье [4, с. 64]. Форумы и сайты игровой направленности, работающие на английском языке, побуждают (а иногда и вынуждают) игроков приобретать минимальные навыки общения на английском для успешного выполнения поставленных перед ними задач игрового процесса. Многие игроки, изначально не говорящие на английском даже на самом базовом уровне, учатся языку через иноязычную терминологию игры. Повторенные значительное число раз англоязычные лексемы и синтагмы помогут игроку в будущем в освоении основ словообразования английского языка, если игрок когда-либо задастся подобной целью. Тем не менее не стоит забывать, что и собственный язык игрока видоизменяется под влиянием иностранного, и иногда это может приводить к образованию сленговых неологизмов, которыми может являться абсолютно любая часть речи.

Так, в данном исследовании значительное внимание уделяется словообразованию сленговых русскоязычных глаголов, образованных различными способами под влиянием иностранной лексики. В связи с этим необходимо упомянуть еще одну научно-исследовательскую работу Е.Л. Ачиловой и И.А. Регушевской под названием «Гибридные глагольные образования в сленге русскоязычных геймеров». В статье, основным эмпирическим материалом которой стали сленговые лексемы из речи русскоязычных игроков DOTA 2, рассматриваются основные пути словообразования неологизмов под влиянием английского языка [5, с. 327]. Как и в ранее рассмотренной статье об игровом сленге и влиянии видеоигр на русский язык, авторы работы о гибридных глагольных образованиях отмечают важную роль английского языка в процессе словообразования. Помимо непосредственно английского интерфейса видеоигры DOTA 2, вся коммуникация между игроками в рамках одной команды в голосовом и текстовом чатах происходила на английском языке. Это обусловлено работой матчмейкера (от англ. matchmaking – создание игровых лобби и матчей), собирающего в одну команду игроков из разных стран и носителей разных языков. Таким образом, игрок, помещенный в среду, в которой с большой вероятностью может не оказаться людей, говорящих на родном языке игрока, был вынужден переходить на английский язык для установления коммуникации внутри команды. В случае если игрок находился в интернациональной команде и не имел даже минимальных знаний английского языка, то единственным способом донести информацию о своих намерениях до сокомандников было использование встроенных радиокоманд единых для всех языков локализации DOTA 2.

Рассмотрение предшествующих научных работ показало, что сленги видеоигр являются популярной темой для исследования, а влияние иностранных языков на словообразовательные процессы в русском языке велико. Кроме того, обе упомянутые работы отмечают высокую вовлечённость английского языка в словообразование русскоязычных неологизмов. Однако не только английский язык оказывает значительное влияние на появление новых сленговых лексем. Немалое значение имеют и другие, например, немецкий язык. Примерам немец-

коязычных сленговых лексем и их производным будет посвящен следующий раздел данного исследования.

Игровой сленг Path of Exile и немецкий сегмент игрового сообщества

Видеоигра Path of Exile (PoE) представляет собой продукт жанра классических ролевых игр с изометрической камерой. Она поставляется на бесплатной основе, но включает встроенные покупки. Главной идеей ее разработчиков было формирование характеристик предметов, локаций и персонажей по принципу «честного генератора случайных чисел» (от англ. transparent RNG – random numbers generation). Благодаря такой игровой механике все игроки оказывались в равных условиях при выпадении предметов и игровой валюты с убитых врагов и по завершении прохождения локаций. Тем не менее имел место существенный недостаток – увеличивалось время пребывания игрока в игре и время «выбивания» предмета с необходимыми характеристиками. В то же время благодаря этой механике у игроков появилась необходимость в сотрудничестве для продажи необходимых предметов друг другу за игровую валюту и обмена мнениями по стратегиям продвижения в игре. Для этих целей существует форум, посвящённый игре, где игроки, желающие развиться в игре лучше остальных, проводят много времени. Форум имеет свой домен для каждого языка локализации, в том числе и для русского, но форумы значительно различаются по информационному наполнению. Так, англоязычный форум Path of Exile содержит значительно больше тем по настройке персонажа после выхода очередного обновления, чем любой другой форум [6]. Однако до того как Path of Exile появилась в сервисе цифровой дистрибуции Steam, регистрация российских игроков осуществлялась через немецкий сайт. После завершения регистрации игрок переходил на немецкоязычный форум [7]. Такой алгоритм регистрации новых пользователей и породил множество русскоязычных неологизмов, образованных под влиянием немецкого языка. Рассмотрим некоторые из них на примерах из диалогов игроков на форуме и в чатах.

Итак, анализируемые данные примеры будут представлены в виде диалога двух игроков на русском языке с использованием сленговой лексики. Орфография и пунктуация оригинала во всех диалогах остаётся неизменной.

Ситуация 1: Опытный игрок в Path of Exile спрашивает своего знакомого о том, как прошёл процесс его регистрации в игре.

Игрок 1: ну чо ты **бевербовался**?

Игрок 2: да **бевербовался** все норм

В данном примере вызывает интерес сленговый глагол «бевербоваться», образованный от немецкого возвратного глагола sich bewerben (нем. подавать заявление, регистрироваться). Данный глагол имеет два варианта управления: sich bewerben um + Akk. и sich bewerben bei + Dat. Встретиться с этим глаголом игроки могут в процессе регистрации новой учетной записи в игре. После заполнения регистрационных данных пользователя игрок нажимает на кнопку внизу страницы, подтверждающую отправку данных на сервер. Учитывая, что регистрация велась через немецкий сегмент сообщества Path of Exile, надпись на кнопке обозначалась глаголом “bewerben”. Именно благодаря подобной цепочке действий и появляется русскоязычный глагол «бевербовался», образованный путём транскрипции на русский язык немецкого глагола sich bewerben, от которого русскому глаголу достался корень «беверб», добавились суффиксы -ова- и -л- и постфикс -ся, обозначающий возвратный глагол. Описанная ситуация демонстрирует процесс словообразования русского сленгового глагола, образованного с помощью иноязычного глагола, не являющегося сленговым. Следующая коммуникативная ситуация рассматривается в свете влияния немецких сленговых глаголов на словообразование сленговых же глаголов в русском языке.

Сиутация 2: Игрок просит своего товарища с персонажем более высокого уровня помочь ему зачистить (т. е. уничтожить всех враждебных юнитов) карту.

Игрок 1: так ты же левелил, ну помоги ну плез

Игрок 2: да ладно ладно, пати кинь мне

Описанная выше ситуация показывает порождение одного сленгового глагола за счёт другого. Немецкий глагол leveln или hochleveln на сленге игроков в MMORPG обозначает подъем уровня персонажа за счёт выполнения заданий. В русском языке есть аналогичная сленговая конструкция, звучащая как «прокачивать перса» или «качать перса». Использование этой конструкции в речи игроков за пределами игры, например на форуме, представляется уместным, т. к. в форумных диалогах и полилогах нет ограничения по времени. Игроки же непосредственно в игровом клиенте выполняют задания, требующие высокой концентрации, поэтому их речь полна сокращений и должна иметь максимальную информативность в сжатой форме. Учитывая это, Игрок 1 в рассмотренном примере употребляет глагол «левелил», который образован от немецкого сленгового глагола leveln путём транслитерации. Сленговый глагол «левелить» является переходным, его действие всегда направлено на некоторый предмет или объект, к примеру, «левелить персонажа», «левелить шмот» (повышать уровень предметов в инвентаре), «левелить гилду» (повышать уровень гильдии и наполнять ее новыми магами и учеными). За счёт переходности к иноязычной транслитерированной основе «левел» добавляется суффикс -и- и формообразующий суффикс -л-, в результате подобных трансформаций образуется форма единственного числа мужского рода глагола «левелить», которую Игрок 1 употребил в рассмотренной ситуации.

Приведенные выше коммуникативные ситуации выявляют один из механизмов образования сленговых глаголов в русском языке от немецкоязычных глаголов. Как следует из разбора коммуникативных ситуаций, сленговые глаголы в русском языке могут образоваться как от сленговых немецких глаголов, так и от литературных общеупотребительных. В анализе ситуации под номером 1 существует вероятность возникновения резонного замечания о том, что глагол «бевербоваться» могут употреблять в своей речи не только игроки, а, например, русскоязычные иммигранты в немецкоязычной стране. Фрагмент словоупотребления этого глагола может выглядеть следующим образом: «Ты уже бевербовал себе запись в ауслэндербюро?» (Записался ли ты на приём в ведомство по делам иностранных граждан?). Подобное замечание, определенно, имеет смысл, однако в узуальных нормах русского языка подобный глагол не встречается. Что же касается речи русскоязычных иммигрантов в странах с государственным немецким языком, то их речь, в свою очередь, представляет собой сленг. Этот сленг имеет не игровую направленность, а бытовую и юридическо-правовую ввиду того, что иностранцу необходимо решать множество правовых вопросов, связанных с его легальным проживанием в другой стране. Следует также отметить, что «конструирование» подобных сленговых единиц в русском языке является прерогативой людей с достаточным уровнем владения иностранным языком. Обусловливается это тем, что человек, хорошо овладевший значениями иностранных слов, способен самостоятельно создавать их синонимы в родном языке путем транслитерации и транскрипции, тем самым облегчая себе понимание того процесса, о котором идет речь в конкретный момент употребления сленгового слова.

3. Англоязычный сленг в видеоиграх War Thunder и Call of Duty: Black Ops Cold War

Про всеобъемлющий характер английского языка в вопросах, касающихся разработки программного обеспечения и видеоигр, известно многим исследователям языка. Любой язык находится в постоянном движении и регулярно претерпевает изменения. Справедлива эта ситуация и для игровых сленгов, особенно для сегмента шутерных игр. Шутеры (от англ. shooter – стрелок), или «стрелялки» очень популярный игровой жанр в европейском регионе и странах бывшего СССР. Если обратить внимание на составы сильнейших киберспортивных команд по таким играм, то в большинстве своём это игроки из Европы и СНГ, реже – из США, крайне редко – из Азии. Популярность шутеров заключается в простоте механик игрового процесса. Фактически вся эффективность игрока в шутере зависит от его мышечной памяти и правильно настроенной чувствительности мыши. В шутерах часто присутствует сюжетная кампания, описывающая какие-либо реальные или вымышленные события, но она является вторичной в сравнении с многопользовательским режимом. У многих современных шутеров, вроде Call of Duty Warzone или Playerunknown’s Battlegrounds, какой-либо сюжет отсутствует вообще, а весь игровой процесс сконцентрирован вокруг сетевых сражений между несколькими игроками. Важным элементом шутеров является и кооперативный режим, когда один игрок может позвать своих друзей или товарищей по команде в отряд и сразиться с другими такими же отрядами. Часто в рамках общения во внутриотрядных голосовых чатах используется сленг и просторечие для лучшего выстраивания коммуникации между членами одного отряда и быстрого обмена информацией. Произведем анализ некоторых коммуникативных ситуаций игроков с целью ознакомления с видами сленговых глаголов и процессами словообразования.

Ситуация 3: Игрок в War Thunder жалуется на нестабильность соединения с сервером, из-за которой он не может попасть по противнику.

Игрок 1: да у меня лагануло и самолёт в прицеле тпхнулся

Здесь для рассмотрения предстаёт сразу два сленговых глагола, имеющих под собой англоязычный базис. Глагол to lag образован от английского существительного lag (англ., задержка, отставание, запаздывание). Часто он используется в лексиконе компьютерных специалистов и игроков в видеоигры с целью описания ситуации с задержкой передачи данных от сервера клиенту и наоборот. В виду низкой пропускной способности интернет-соединения пакеты данных не успевают вовремя доходить по каналу до сервера или клиента, и игрок видит дрожание картинки на экране. Из-за задержек в передаче пакетов игрок стреляет туда, где он последний раз видел своего противника, и где сервер зарегистрировал положение в пространстве игрока из другой команды. В реальности же противников в этой точке пространства не было, поэтому пули прошли мимо. Разница между тем, что видит игрок у себя на мониторе, и тем, что действительно происходит на сервере в этот момент, и называется «лагом». Русскоязычное сленговое существительное «лаг» образовано транслитерацией английского существительного lag, по такому же принципу образовался и глагол «лагать» – к транслитерированному корню -лаг- добавились суффиксы -а- и -ть-. В рассматриваемом примере игрок употребляет глагол «лагать» в прошедшем времени, и к корню -лаг- добавляется суффикс -ну- и формообразующий суффикс -л-.

Второй глагол, использованный игроком в речи, представляет особенный интерес. Общеупотребительная форма написания этого глагола в русскоязычных игровых чатах без гласных букв в корне слова – «тпхнуться». Подобное написание основывается на английской аббревиатуре от существительного teleportation (англ. телепортация, быстрое перемещение в пространстве), которая складывается из двух согласных букв TP. Таким образом, в речи англоязычных игроков teleportation scroll (англ. свиток телепортации) превращается в tp scroll, а, к примеру, teleportation zone (англ. зона телепортации) превращается в tp zone. Помня об ограничении во времени на обмен информацией, аббревиатура tp прочно закрепилась за всеми игровыми механиками и предметами, имеющими отношение

к телепортации и быстрому перемещению. Вошла англоязычная аббревиатура и в лексикон русскоязычных игроков. Разница между написанием и произношением этого глагола заметна в транскрипции – [т э п `э х н у ц а], т. е. между согласными звуками [т], [п] и [х] в речи появляется гласный звук [э], обретающий во втором слоге ударную позицию [8]. Помимо разницы в написании и произношении существует еще и несколько дериватов, которые можно встретить в речи или письме игроков в чатах: ***тпшиться*** и более краткая версия ***тепаться.*** Все глаголы имеют одно и то же значение и являются возвратными. Если сленговый глагол «тепаться» представляет собой сокращённую с целью экономии форму глагола «тпхнуться», то глагол «тпшиться» интересен тем, что обладает явлением чередования согласных звуков в корне слова – звук [х] меняется на [ш]. Чем вызвано чередование согласных звуков конкретно для этого глагола, остаётся неизвестным, возможно, оно связано с удобством произношения у разных игроков. Итак, английская аббревиатура tp, транслитерированная на русский язык как «тп» и добавленный к ней согласный звук [х], образовали основу тпх-. К этой основе добавляются суффиксы -ну-, -л- и постфикс -ся-. В таком виде глагол был употреблен игроком в рассматриваемой коммуникативной ситуации.

В данной части статьи, полностью посвященной сленговой лексике шутеров, необходимо рассмотреть и такую группу глаголов, которая образована от английского существительного shot (англ. выстрел, удар, щелчок затвора фотокамеры). Навестись и выстрелить – это основная механика шутеров. При этом совершенно неважно, из чего производится этот выстрел, будь то пистолет или линейный корабль. Выстрелить, однако, можно разными способами, именно поэтому так вариативен лексикон игроков в шутеры, описывающих свои и чужие действия, связанные со стрельбой. Описываемые далее коммуникативные ситуации раскроют суть словообразования глаголов, образованных от лексемы shot.

Ситуация 4: Игроки в Call of Duty: Black Ops обсуждают откровенный просчёт одного из своих товарищей, приведший к поражению в раунде.

Игрок 1: как ты сдох?
ты прекрасно его видел
он на радаре у тебя был
Игрок 2: чот ты вообще как нубас сыграл
Игрок 3: он дропшотнул меня
слепые вы

Ситуация 5: Игрок в War Thunder в очередной раз жалуется на отсутствие синхронизации между клиентом и сервером и оправдывается после потери танка.

Игрок 1: он даже башню до меня не довернул и сваншотил в бк

Обе ситуации содержат в себе русскоязычные сленговые глаголы, образованные от сленговых же английских глаголов. Как уже утверждалось, лексикон геймеров вариативен, поэтому способен генерировать лексемы, образованные не только с помощью суффиксов. Английские глаголы to dropshot и to oneshot образованы слиянием существительного shot и лексемы, обозначающей некий процесс, сопутствующий выполнению выстрела. Чаще всего такой обозначающей лексемой выступает имя существительное, к примеру, trickshot, где существительное trick (англ., трюк, финт, уловка) играет роль маркера. Помимо существительных встречаются и прилагательные – luckyshot, числительные – oneshot, глаголы – strafeshot. Транслитерацией подобных лексем образованы их русскоязычные аналоги, сходные с теми, что представлены в обозначенном выше примере. Итак, исследуемый в коммуникативной ситуации № 4 глагол «дропшотнуть» образован слиянием английского глагола to drop (англ. уронить, выбросить, сбросить) и существительного shot (англ. выстрел). Глагол описывает алгоритм действий игрока, совершающего выстрел в падении. При нажатии комбинации клавиш персонаж игрока выполняет резкое падение (drop), уклоняясь от пуль противника, в то же время игрок производит выстрел (shot) – эта комбинация и получила в русском языке название дропшота. От этого существительного образовался и соответствующий глагол, будто повторяя весь словообразовательный процесс для англоязычного варианта. Таким образом, употребленный вариант глагола будет иметь следующее морфемное разделение: -дропшот- корень слова, -ну- и -л- суффиксы.

В коммуникативной ситуации № 5 исследуемый сленговый глагол «ваншотить» отличается по составу морфем от ранее рассматриваемых в данном исследовании лексем. Отличается он, однако, не только морфемным составом, но и механизмом словообразования – если в предыдущих ситуациях глаголы образовывались транслитерацией, то глагол «ваншотить» образован транскрипцией. Англоязычный вариант получен слиянием существительного shot и числительного one. Глагол to oneshot обозначает ситуацию, в которой на ликвидацию противника игроку требуется единственный выстрел. Таким выстрелом может быть попадание из снайперской винтовки в голову или верхнюю часть туловища. В случае шутеров с более сложными механиками взаимодействия игроков, к которым относится War Thunder, единственным выстрелом может стать попадание в боекомплект танка или в снарядный погреб корабля [9]. Хотя для попадания в голову в сленге игроков имеется лексема headshot (англ. выстрел в голову), выстрелы в голову могут описываться и лексемой oneshot. В русском языке, к примеру, выражение *попадания в голову* может обозначаться несколькими словосочетаниями: поставить в хэд, ваншотнуть в жбан, словить хэдшот и др. Возвращаясь к глаголу «ваншотить», а именно к той его форме, которую употребил игрок в приведенном примере, заметим, что эта форма образована не только суффиксами, но и префиксами, т. е. приставочно-суффиксальным способом, что для других примеров из данного исследования нехарактерно. Окончательная морфемная конструкция глагола «сваншотил» выражается в виде с- приставка, -ваншот- корень слова, -и- и -л- суффиксы.

Рассмотренные коммуникативные ситуации показывают, насколько разнообразными могут быть сленговые глаголы, и какое влияние оказывают иноязычные лексемы на русский язык. Значительную роль в словообразовательном процессе играют два основных фактора: жанр видеоигры и общая ограниченность во времени. Жанр оказывает влияние на то, какой стиль текстов и лексики будет подлежать преобразованию в иностранном языке. Например, в играх в жанре фэнтези-MMORPG будет множество глаголов, имеющих отношение к применению различных заклинаний, накладывающих положительные или отрицательные статус-эффекты. В шутерах же игрок встретится со сленгом, который базируется на шутерных механиках и на умении правильно произвести выстрел и уничтожить противника не только эффективно, но и эффектно. Общая ограниченность по времени в диалоге между игроками влияет на появление в речи сокращений и на различия в устной и письменной речи. Так, как показала одна из коммуникативных ситуаций, из письменной речи могут исчезать гласные звуки, находящиеся в ударной позиции. С целью экономии времени и уменьшения количества «лишних» нажатий на клавиши при наборе текста в игровом чате сленговые лексемы приобретают вид сокращений и аббревиатур, не всегда понятных даже носителю языка. Тем не менее желание преуспеть в игре и выделиться на фоне других игроков побуждает людей изучать игровые механики и связанные с ними сленги.

Общий вывод из данного исследования формируется вокруг утверждения о том, что наиболее значительное влияние на русскоязычные сленговые глаголы оказывает английский язык. В то же время наиболее частым способом образования сленговых лексем в русском языке через иностранный является транслитерация. К этому утверждению в том или ином выражении приходят и другие исследователи, работающие с игровыми сленгами. Немецкий язык участвует в словообразовании русскоязычных глаголов в значительно меньшей степени. Тот факт, что некоторые немецкие литературные глаголы в русском языке стали сленговыми, представляется скорее совпадением, чем закономерностью. Регистрационная форма и сообщество игроков Path of Exile, доступное пользователям из российского сегмента Интернета исключительно на немецком языке, – это показатель недоработки одного из отделов разработчика компании. На момент открытия регистрации в игре русскоязычного сообщества и локализации для Path of Exile еще не существовало, а все иностранные игроки попадали на англоязычную версию сайта с регистрационной формой. Вопрос о том, почему русским игрокам в Path of Exile достался немецкий сайт, остаётся без ответа. Однако благодаря этому стечению обстоятельств исследователи получили практический материал в виде подвергшихся доместикации немецких слов.

Степень выполнения поставленной задачи характеризуется как средняя ввиду того, что коммуникативные ситуации, содержащие немецкоязычный игровой сленг, представлены в исследовании в количестве, существенно меньшем по сравнению с англоязычным сленгом. Обусловливается это крайне малым количеством игр, чей интерфейс и сопутствующие сервисы сообщества изначально формируются вокруг немецкого языка. В связи с этим одной из перспектив продолжения исследований может стать изучение исключительно немецких видеоигр и немецкого сегмента игрового сообщества.

Применить результаты и эмпирический материал, изложенный в данном исследовании, возможно и на практике. Рассмотренные коммуникативные ситуации могут послужить для обучения специализированной лексике и основам ее словообразования иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный. Теоретическая ценность выражается в морфемном разборе сленговых глаголов и анализе их этимологии, что может понадобиться специалистам по лексикографии и корпусной лингвистики для составления многоязычных параллельных корпусов и словарей сленговой лексики.

Библиографический список

1. *Дискурс*. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/136g.html
2. *Ньютайп, или Как Я Перестал Бояться и Полюбил Gundam – Аниме на DTF*. Available at: https://dtf.ru/anime/114070-nyutayp-ili-kak-ya-perestal-boyatsya-i-polyubil-gundam
3. *Urban Dictionary: moonspeak*. Available at: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=moonspeak
4. Khaibullova M., Kozina A. Gaming Slang: The Influence of Video Games on the Russian language. *Technology and Language*. 2023; № 4 (1): 60–74.
5. Ачилова Е.Л., Регушевская И.А. Гибридные глагольные образования в сленге русскоязычных геймеров. *Вестник МГОУ*. Серия: Русская филология. 2019; № 5: 325–332.
6. *Forum – Path of Exile*. Available at: https://www.pathofexile.com/forum
7. *Path of Exile Anmeldung*. Available at: https://de.pathofexile.com/account/create

8. *Разбор слова по составу онлайн (морфемный разбор)*. Available at: https://sinonim.org/mo
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/

References

1. *Diskurs*. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/136g.html
2. *N'yutajp, ili Kak Ya Perestal Boyat'sya i Polyubil Gundam – Anime na DTF*. Available at: https://dtf.ru/anime/114070-nyutayp-ili-kak-ya-perestal-boyatsya-i-polyubil-gundam
3. *Urban Dictionary: moonspeak*. Available at: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=moonspeak
4. Khaibullova M., Kozina A. Gaming Slang: The Influence of Video Games on the Russian language. *Technology and Language*. 2023; № 4 (1): 60-74.
5. Achilova E.L., Regushevskaya I.A. Gibridnye glagol'nye obrazovaniya v slenge russkoyazychnyh gejmerov. *Vestnik MGOU*. Seriya: Russkaya filologiya. 2019; № 5: 325-332.
6. *Forum – Path of Exile*. Available at: https://www.pathofexile.com/forum
7. *Path of Exile Anmeldung*. Available at: https://de.pathofexile.com/account/create
8. *Razbor slova po sostavu onlajn (morfemnyj razbor)*. Available at: https://sinonim.org/mo
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/

Статья поступила в редакцию 19.05.23

УДК 811.111,25 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-448-450

Bezrukova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: koro.na.nik@gmail.com*
Tonkikh S.V., *MA student, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sof_sem@mail.ru*

TRANSLATION IN THE TOURISM DISCOURSE: BILINGUAL ROAD SIGNS IN ALTAI KRAI AND THE REPUBLIC OF ALTAI. The article deals with translation studies in tourism discourse and addresses the interest in deeper research of the road signs translation from Russian into English. The topic under analysis requires a more detailed approach to new aspects of translation for tourism. The authors study the linguistic landscape of Altai Krai and the Republic of Altai on the example of bilingual tourist guide posts from the translation perspective. The article explores pitfalls in translating proper names, culture specific words and collocations from Russian into English based on the vocabulary of the Altai tourist destination. Proceeding from the analysis makes it is possible to continue work on the agreed upon common translation strategies and build up a comprehensive guide book, which will help to provide quality translation for local tourism. The results of the analysis can be also used in translation studies for educating future experts in translation.

Key words: **tourism, translation, linguistic landscape, bilingual road signs, Russian-English translation, culture specific words, proper names, tourism discourse**

Н.Н. Безрукова*, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: koro.na.nik@gmail.com*
С.В. Тонких*, магистрант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: sof_sem@mail.ru*

ДВУЯЗЫЧНЫЕ ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНЫЕ УКАЗАТЕЛИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья относится к сфере транслатологии туристического дискурса и посвящена анализу проблем перевода дорожно-транспортных указателей с русского языка на английский. В настоящее время в Алтайском крае и Республике Алтай проводится большая работа по развитию внутреннего и международного туризма. В целях обеспечения доступности объектов туризма и инфраструктуры и создания дружелюбного облика региона для туристов устанавливаются дорожно-транспортные указатели с продублированным содержанием с использованием знаков латинского и кирилловского алфавитов. Работа носит аппликативный характер и отвечает на актуальную потребность региона в качественных переводах туристических текстов и создании языкового ландшафта региона благоприятного для туризма.

Ключевые слова: **туризм, языковой ландшафт, дорожный знак, двуязычные знаки дорожной навигации, перевод с русского на английский, туристический дискурс, перевод туристических текстов**

В последнее время на Алтае активно развивается туристическая отрасль, и создаются туристические продукты, которые требуют определённого оснащения среды. Одним из аспектов этого развития является информирование туристов и формирование системы навигации и ориентирующей информации через разработку дорожно-транспортных указателей. Их наличие способствует не только тому, чтобы на Алтае могли ориентироваться иностранные туристы и туристы из других регионов России, но и для того, чтобы создать облик региона, дружелюбного для туризма и жизни. С этой целью в регионе развивается инфраструктура, и оформляется своеобразное языковое пространство среды, или лингвистический ландшафт. Лингвистический (языковой) ландшафт – это язык придорожных плакатов, рекламных щитов, табличек – названий улиц и площадей, вывесок на магазинах и общественных учреждениях, которые выполняют две основных функции: информативную и символическую [1]. Анализ языкового ландшафта региона, в том числе двуязычных знаков дорожной навигации, в аспекте перевода представляется своевременным направлением научно-практического исследования. Актуальность такого исследования определяется, во-первых, потребностью региона в качественных переводах текстов туристического дискурса. Во-вторых, она связана с недостаточной изученностью частных вопросов перевода в сфере туризма, таких как, например, идиоматичность при переводе с русского языка на иностранный, передача прагматического потенциала и прагматическая адаптация в процессе перевода и межкультурной коммуникации, стратегии перевода различных групп лексики (урбанонимов, эргонимов и т. д.). Исследование языка туристической сферы в межъязыковом аспекте имеет несомненную практическую и теоретическую ценность, дальнейшая разработка которой представляется востребованной в современном переводческом дискурсе.

Новизна предпринятого исследования заключается в описании проблем перевода текстов дорожных указателей с русского языка на английский, а также в первом таком исследовании, выполненном на материале Алтайского туристического региона. Таким образом, цель работы мы усматриваем в исследовании вопросов перевода дорожно-транспортных указателей как составляющих туристического дискурса с русского языка на английский. Для реализации данной цели необходимо обратиться к решению ряда задач: изучение терминологического аппарата исследования (языковой ландшафт, туристический дискурс, дорожные знаки, двуязычный указатель), представление «дорожной навигации» как нового жанра туристического дискурса, анализ практики переводов дорожных указателей, размещенных в Алтайском крае и Республике Алтай, составление рекомендуемых вариантов перевода и пояснений по переводу таких дорожных указателей, систематизация проблем перевода дорожных указателей.

Языковой ландшафт и тексты дорожных указателей, как его составляющая часть, изучаются в данной работе в рамках туристического дискурса. Туристический дискурс стал объектом многочисленных исследований в современной лингвистике, и сегодня, несмотря на продолжающие научные дискуссии, он признается самостоятельным видом дискурса со своими специфическими чертами и типологическими особенностями [2]. Вместе с тем туристический дискурс – это сложное коммуникативное явление, неоднородное по своей структуре, функциям, включающее несколько подтипов дискурса и представленное целым набором специфических туристических жанров [3; 4]. Среди основных жанров туристического дискурса выделяют путеводитель, аудиогид, экскурсию, веб-сайт туристической фирмы, туристическую брошюру и некоторые другие [5]. Исследованию таких центральных туристических жанров посвящается сегодня большое количество диссертаций, научных статей, дипломных работ. В центре внимания данной работы стоят тексты дорожных знаков, указателей дорожной навигации, которая (дорожная навигация), как нам представляется, может быть выделена в отдельный жанр туристического дискурса. «Дорожная навигация» может рассматриваться как периферийный жанр туристического дискурса со специфическими языковыми и лингвокультурными характеристиками, среди которых можно назвать компрессивность, стандартизированность, структурное единообразие, дискурсивность и другие. Правильное языковое оформление является принци-

пиальным для этого типа текста, так как обеспечивает доступную и быструю навигацию для туристов, высокий уровень читабельности блоков текстовой информации, быстрое распознавание графических элементов и текстовой информации вне зависимости от гражданства туриста, высокий уровень запоминаемости и другие [6].

Обозначив некоторые предварительные размышления о возможности рассматривать дорожную навигацию как отдельный туристический жанр, мы предлагаем наметить изучение жанровых особенностей текстов дорожной навигации как перспективу для дальнейшего теоретического исследования. Далее обратимся к анализу практических задач, связанных с переводом текстов дорожных знаков на английский язык.

Дорожный знак – это техническое средство организации движения с обозначениями и/или надписями, информирующими участников дорожного движения о дорожных условиях и режимах движения, расположении населенных пунктов и других объектах [7]. Выделяют следующие виды знаков: предупреждающие, знаки приоритета, запрещающие, предписывающие, знаки особых предписаний, информационные, знаки сервиса, знаки дополнительной информации (таблички). В фокусе настоящего исследования находятся информационные знаки, они маркируются номером 6 в ПДД РФ и применяются для информирования участников движения о расположении населенных пунктов, расстоянии до них и других объектов, а также об установленных или о рекомендуемых режимах движения [7]. К информационным знакам относятся указатели ограничений рекомендуемой скорости, мест для разворота, указатели расстояний, маршрутов, схем объезда, фотовидеофиксации и другие. Отдельно можно выделить в этой группе знаки 6.9.1 и 6.9.2 (предварительные указатели направления), 6.10.1 и 6.10.2 (указатели направления) и 6.11 (наименование объекта), они маркируются коричневым фоном для обозначения туристических объектов. Такие знаки могут быть одноязычными и двуязычными. Двуязычные указатели – это информационные надписи, знаки и трафареты на двух языках. Наиболее широко двуязычие используется в дорожных указателях, названиях улиц, остановок и мемориальных надписях, а также на территории крупных объектов инфраструктуры (аэропорты, вокзалы, туристические зоны, трассы) [8]. Кроме того, такие указатели могут быть предназначены для информирования населения о местонахождении объектов социального притяжения: торговых организаций, кафе, ресторанов, медицинских клиник, страховых и туристических фирм, банков и любых других организаций, оказывающих услуги населению [7]. Объектом данного исследования является двуязычный дорожный указатель, в котором информация представлена на русском и английском языках.

Материалом для статьи послужили тексты двуязычных дорожно-транспортных указателей, отобранные методом сплошной и целенаправленной выборки из реестра указателей, созданных администрацией города Барнаула и Алтайского края, из реестра Туристского центра Алтайского края и непосредственно размещенные в городе и регионе. Материалом для исследования также послужили рабочие версии перевода указателей, предоставленные Туристским центром Алтайского края. Следует заметить, что дорожно-транспортные указатели периодически обновляются и заменяются на новые, выборка для данного исследования проводилась в 2020–2023 годах, и в работе рассматривались указатели, установленные за обозначенный период.

В процессе анализа практического материала исследуемые дорожно-транспортные указатели были классифицированы по направленности дорожного знака. В результате в рамках данной работы были выделены две группы указателей: дорожные указатели туристической направленности и дорожные указатели, отвечающие социальным нуждам или указывающие направление и расстояние до объекта. Эти группы отличаются также цветом фона указателя.

К примерам первой группы (указатели на коричневом фоне) относятся: *(1) Туристский центр Алтайского края / Touristic Center of Altai Krai; (2) Набережная р. Оби / The Ob Embankment; (3) Сереброплавильный завод, конец XVIII – начало XIX вв. / Silver-melting Factory, late 18th-early 19th century.*

К примерам второй группы (указатели на белом фоне) можно отнести: *(4) УМВД России по г. Барнаулу, ул. Путиловская, 26 / Police, Putilovskaya Str.26.; (5) пл. Баварина / sq. Bavarina; (6) Павловский тракт / Pavloskiy Trakt.*

Следует заметить, что некоторые объекты, на которые указывает дорожный знак, могут соединять две функции и в таком случае представлены сразу двумя видами знаков на белом и коричневом фоне, например: *(7) Аэропорт / Airport.*

В рамках настоящего исследования мы обратимся к рассмотрению знаков первой группы, указателей туристической направленности. На основе ГОСТа Р 57581-2017 [9] указатели туристической направленности можно классифицировать по назначению объектов и выделить четыре группы:

1) указатели, обозначающие туристскую инфраструктуру: *(8) Автовокзал / Bus station; (9) Железнодорожный вокзал / Railway station; (10) Аэропорт / Airport*;

2) указатели, обозначающие места для спорта и отдыха на открытом воздухе, например, *(11) Кемпинг «Соленое озеро» / Solenoye Ozero Camping; (12) Подъем на г. Пикет / Mt. Piket Walk Trail*;

3) указатели, обозначающие туристско-рекреационные зоны и маршруты, например, *(13) Природно-оздоровительный комплекс «Алтай Резорт» / Natural health improving complex "Altai Resort"; (14) Этно-глэмпинг «Алтайское кочевье» / Altaiskoye Kochevye Ethnic Glamping*;

4) указатели, обозначающие туристские достопримечательности, например, *(15) Памятник археологии: Пазырыкской курганной группы (V – III вв. до н.э. / Archeological monument: Pazyryk Bural Mounds (V – III century BCE); (16) Природно-культовый объект: перевал Кату-Ярык / Natural and Cultural site: Katu-Yaryk Mountain Pass*).

Наиболее многочисленной группой знаков в этой классификации являются знаки, обозначающие туристские достопримечательности, в частности природные зоны, что объясняется важной ролью таких указателей для максимальной интеграции объектов культурного наследия в туристический оборот. Это также указывает на заинтересованность органов власти и желание охватить все имеющиеся достопримечательности региона, сделав доступ туристов к ним более удобным. Обратимся к анализу практики перевода текстов двуязычных дорожных знаков туристической направленности.

В ряде случаев на знаках не указывается классификатор (номенклатурный термин), и смысл объекта остается непонятен, причем зачастую это может быть не недостатком перевода, а неверным формулированием текста знака на русском языке. Так, знаки *(17) Облепиха / Oblepiha* и *(18) Санькин дом / Sankin Dom* не выполняют информирующую и прагматическую задачи полноценно, назначение объектов не представляется понятным. В таких случаях рекомендуется эксплицировать значение знака и добавить классификатор, указывающий на назначение объекта, в данном случае *«гостиничный комплекс»* и *«гостиный дом»*. Кроме того, в примере *(17)* нарушены правила практической транскрипции кириллического письма буквами латинского алфавита. В соответствии с ГОСТом Р 7.0.34-2014 [10] и с правилами транскрипции, разработанными доктором филологических наук, лексикографом, профессором МГЛУ Д.И. Ермоловичем, *«х»* передается как *«kh»* [11]. В итоге рекомендуемыми вариантами перевода для примеров *(17)* и *(18)* являются *Oblepikha Hotel Complex* и *Sankin Dom Guest House.*

Указатель *(19) Музей Н.К. Рериха / Museum N.K. Reriha* установлен в селе Верх-Уймон Усть-Коксинского района Республики Алтай. Перевод текста указателя не соответствует правилам перевода эргонимов и антропонимов. Антропоним при переводе должен быть восстановлен до исходной формы в именительном падеже, далее имя собственное *«Николай Рерих»* необходимо проверить на наличие традиционного соответствия. В данном случае оно имеется в английском языке – *Nicholas Roerich.* Вопрос перевода инициалов перед фамилией является дискуссионным. Топонимическая комиссия Санкт-Петербурга предлагает в наименованиях с мемориальным антропонимом опускать инициалы или при необходимости использовать несокращенное имя и опускать отчество [12]. Таким образом, адекватными вариантами перевода для примера (19) могут быть следующие: *Roerich Museum* или *Nicholas Roerich Museum*.

Некоторые русскоязычные обороты имеют тяжеловесные синтаксические структуры: *(20) Мемориальный музей космонавта Г.С. Титова / Cosmonaut Gherman Titov Memorial Museum; (21) Государственный комплексный заказник краевого значения «Чарышская степь» / Charyshskaya Steppe Protected Area, a regional level state complex nature reserve; (22) Бюст дважды героя Советского Союза П.А. Плотникова / Monument to Pavel Plotnikov, Two-Time Hero of the Soviet Union,* и на английском языке будут звучать неаутентично при любой синтаксической организации слов. Стратегия перевода будет заключаться в поиске баланса между стратегиями форенизации и доместикации.

Так, для перевода примера *(21) Государственный комплексный заказник краевого значения «Чарышская стель»* необходимо изучить экстралингвистический контекст, дифференцировать понятия *«заказник»* и *«заповедник»*, проанализировать варианты перевода этих реалий на английский язык, рассмотреть способы перевода термина *«комплексный заказник»*, а также топонима *«Чарышская степь»*.

В заповедниках запрещены любые виды хозяйственной и промышленной деятельности, охота и рыбалка, в заказниках ограничения касаются лишь отдельных видов деятельности человека или носят временные рамки. В английском языке обоим реалиям соответствует аналог *«nature reserve»* или перевод с помощью генерализации *«conservation area» / «protected area»*. При выборе таких вариантов своеобразие русскоязычной реалии и разница между заказником и заповедником в переводе стирается. В некоторых типах текста это допустимо и соответствует прагматике коммуникации, а в некоторых важно сохранить специфику русскоязычной реалии, тогда целесообразно использовать транскрипцию: *zakaznik*, *zapovednik* (как в списке Объектов всемирного наследия ЮНЕСКО). Комплексные заказники предназначены для сохранения и восстановления природных комплексов. Чарышская степь – заказник, который создан для охраны целого комплекса степных, луговых, лесных, пойменных и других ландшафтов. Для передачи этого компонента можно прибегнуть к калькированию лексико-грамматической структуры – *complex nature reserve*. Для облегчения прочтения информации на знаке представляется целесообразным вынести основную информацию – название заказника – на первой место, а все дополнительные компоненты информации оформить на второй строчке в постпозиции после запятой с неопределенным артиклем. Классификатором в данном случае можно выбрать термин *protected area* как обобщенное понятие для такого типа территорий. Таким образом, вариантом перевода может быть следующий: *Charyshskaya Steppe Protected Area, a regional level state complex nature reserve*.

Как уже отмечалось ранее, двуязычные знаки постоянно обновляются и заменяются на новые, так, нам удалось проследить изменения в переводе указа-

теля *(23) Парк культуры и отдыха «Центральный» / Park of Culture and Leisure "Tsentralny"*. Первоначальный текст указателя выглядел так: *(24) Парк Центрального района / Park of Central Area*. В примере *(24)* допущена ошибка при переводе административно-территориальных единиц. Внутригородской район Барнаула (Центральный) рекомендуется переводить как *Tsentralny District*. Для обновленного знака *(23)* можно предложить несколько уточнений. Название парка – собственно ономастический компонент (*«Центральный»*) – рекомендуем поставить перед классификатором и не использовать кавычки, так как они не соответствуют правилам английской пунктуации. Номенклатурный термин *парк культуры и отдыха* является русскоязычной реалией, и ее перевод в любом случае будет выглядеть экзотично. Кроме калькированного варианта *Culture and Leisure Park* можно предложить варианты *Culture and Recreation Park* и *Municipal Park*. Таким образом, вариантом перевода примера *(23)* может быть такой: *Tsentralny Culture and Recreation Park*.

Таким образом, проведенный анализ переводов текстов двуязычных дорожных знаков по Алтайскому краю и Республике Алтай позволил сформулировать следующие выводы. Дорожная навигация, включающая тексты дорожных знаков, может рассматриваться как новый жанр туристического дискурса, а также как отдельный транслатологический тип текста. Изучение жанрообразующих и транслатологических характеристик текстов дорожной навигации может стать перспективой дальнейших исследований. Другим важным результатом исследования является выявление переводческих явлений, представляющих сложность при перекодировке текстов дорожных указателей с русского языка на английский. Полученные данные позволяют сгруппировать такие переводческие проблемы в следующие пять групп, каждая из которых заслуживает отдельного полноценного исследования: применение правил перевода различных групп лексики, входящих в название объекта (топонимы, урбанонимы, экклезионимы, реалии и другие), применение правил практической транскрипции и транслитерации, соблюдение нормы и узуса языка перевода (порядок слов в обозначении объекта, правила пунктуации и т. д.), передача прагматического потенциала сообщения и применение прагматической адаптации, а также вопросы аутентичности при переводе с русского языка на английский.

Еще одним перспективным направлением дальнейшего исследования вопросов перевода двуязычных указателей является изучение языкового ландшафта региона и создание методических рекомендаций по переводу дорожных знаков Алтайского края и Республики Алтай на английский язык. Изменения, вносимые в тексты указателей, и улучшение качества перевода свидетельствуют о заинтересованности административных органов и туристических организаций в устранении неточностей в текстах знаков дорожной навигации. Скрупулезное внимание к таким, казалось бы, небольшим деталям перевода будет способствовать предоставлению качественной туристской информации, выполняющей свои прагматические задачи для туристов, а также создавать дружелюбный языковой ландшафт Алтая как туристической дестинации. Таким образом, результаты исследования могут быть применены в сфере туризма и транслатологии текста, они представляют ценность в практике преподавания перевода и межкультурной коммуникации, а также в реальной переводческой деятельности и могут быть использованы практикующими переводчиками.

Библиографический список

1. Landry R., Bourhis R. Linguistics Landscapes and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*. 1997; Vol. 16: 23–49.
2. *Лингвокультурное пространство туристического дискурса: универсальные, национальные и региональные приоритеты и направления:* материалы международной научно-практической конференции. Барнаул: АлтГПУ, 2017.
3. Пшеникна Т.Г. Туристический дискурс: подходы, проблемы и направления исследования. *Материалы международной научно-практической конференции*. Барнаул: АлтГПУ, 2017: 120–125.
4. Филатова Н.В. *Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2014.
5. Филатова Н.В. Жанровое пространство туристического дискурса. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова.* Серия: Филологические науки. 2012; №2: 56-67.
6. *Методическое пособие по созданию системы дорожных указателей к объектам культурного наследия и иных носителей информации*. Документы министерства культуры Российской Федерации. Москва, 2013.
7. *ГОСТ Р 52289-2019. Национальный стандарт РФ. Технические средства организации дорожного движения. Правила применения дорожных знаков, разметки, светофоров, дорожных ограждений и направляющих устройств.* Москва, 2019.
8. *Двуязычные указатели.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Двуязычные_указатели
9. *ГОСТ Р 57581-2017. Национальный стандарт РФ. Туристские услуги. Информационные знаки системы навигации в сфере туризма. Общие требования.* Москва, 2017.
10. *ГОСТ Р 7.0.34-2014. Национальный стандарт РФ. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Правила упрощенной транслитерации русского письма латинским алфавитом*. Москва, 2018.
11. Ермолович Д.И. *Русско-английский перевод*. Москва: Аудитория. 2014.
12. *Предложения Топонимической комиссии Санкт-Петербурга по принципам и правилам транслитерации и перевода на английский язык названий объектов городской среды Санкт-Петербурга для размещения на информационных носителях*. Available at: http://www.utr.spb.ru/info/Topo_%D0%A2%D0%9A_061115_1.pdf

References

1. Landry R., Bourhis R. Linguistics Landscapes and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*. 1997; Vol. 16: 23-49.
2. *Lingvokul'turnoe prostranstvo turisticheskogo diskursa: universal'nye, nacional'nye i regional'nye prioritety i napravleniya:* materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: AltGPU, 2017.
3. Pshenikna T.G. Turisticheskij diskurs: podhody, problemy i napravleniya issledovaniya. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Barnaul: AltGPU, 2017: 120-125.
4. Filatova N.V. *Diskurs sfery turizma v pragmaticheskom i lingvisticheskom aspektah.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2014.
5. Filatova N.V. Zhanrovoe prostranstvo turisticheskogo diskursa. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova.* Seriya: Filologicheskie nauki. 2012; №2: 56-67.
6. *Metodicheskoe posobie po sozdaniyu sistemy dorozhnyh ukazatelej k ob`ektam kul'turnogo naslediya i inyh nositelej informacii.* Dokumenty ministerstva kul'tury Rossijskoj Federacii. Moskva, 2013.
7. *GOST R 52289-2019. Nacional'nyj standart RF. Tehnicheskie sredstva organizacii dorozhnogo dvizheniya. Pravila primeneniya dorozhnyh znakov, razmetki, svetoforov, dorozhnyh ograzhdenij i napravlyayuschih ustrojstv.* Moskva, 2019.
8. *Dvuyazychnye ukazateli.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Dvuyazychnye_ukazateli
9. *GOST R 57581-2017. Nacional'nyj standart RF. Turistskie uslugi. Informacionnye znaki sistemy navigacii v sfere turizma. Obschie trebovaniya.* Moskva, 2017.
10. *GOST R 7.0.34-2014. Nacional'nyj standart RF. Sistema standartov po informacii, bibliotechnomu i izdatel'skomu delu. Pravila uproschennoj transliteracii russkogo pis'ma latinskim alfavitom*. Moskva, 2018.
11. Ermolovich D.I. *Russko-anglijskij perevod*. Moskva: Auditoriya. 2014.
12. *Predlozheniya Toponimicheskoj komissii Sankt-Peterburga po principam i pravilam transliteracii i perevoda na anglijskij yazyk nazvanij ob`ektov gorodskoj sredy Sankt-Peterburga dlya razmescheniya na informacionnyh nositelyah*. Available at: http://www.utr.spb.ru/info/Topo_%D0%A2%D0%9A_061115_1.pdf

Статья поступила в редакцию 19.05.23

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-450-453

Vagizieva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), junior researcher, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia);*
Institute of Languages, Literature and Arts n.a. G.Tsadasa of the Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia),
E-mail: naida.vagizieva@mail.ru

THE WAYS OF THE KADAR PHRASEOLOGICAL UNITS' FORMATION. The dialectal phraseological fund determines the value of the figurative, artistic expressiveness of the language and its dialects. The study of dialect phraseology in the structural, grammatical, semantic and functional aspects is one of the important and urgent issues at the present period. As a result of its study, it is possible to determine the characteristic ways of association, which are reflected in the form of an ethno-psychological element in the language or dialect of a particular people. The object of the study is phraseological units of the Kadar dialect. The objective of the study is to describe and systematize the structural-semantic types of phraseological units in the dialect, to study the specific mechanisms for the formation of phraseological units, to identify patterns and features of their grammatical structure and semantics. The main research methods are descriptive, and also the methods

of comparative and component analysis. The theoretical significance is in the fact that the materials of the study and its analysis are applicable to the development of theoretical questions of the phraseology of little-studied dialects of the Dargin language.

Key words: **Dargin language, Kadar dialect, ways of formation, phraseological fusions, phraseological units, phraseological combinations**

Н.А. Вагизиева, *канд. филол. наук, мл. науч. сотр. НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы. Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала,*
E-mail: naida.vagizieva@mail.ru

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАДАРСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Диалектный фразеологический фонд определяет ценность образной, художественной выразительности языка и его диалектов. Исследование диалектной фразеологии в структурно-грамматическом, семантическом и функциональном аспектах является одним из важных и актуальных вопросов на современном этапе. В результате его изучения возможно определить характерные способы ассоциации, которые нашли свое отражение в виде этнопсихологического элемента в языке или диалекте того или иного народа. Объектом исследования являются фразеологические единицы кадарского диалекта. Цель исследования состоит в описании и систематизации структурно-семантических типов фразеологизмов в диалекте, исследовании специфических механизмов образования фразеологических единиц, выявлении закономерностей и особенностей их грамматической структуры и семантики. Основным методом исследования является описательный, а также приемы сравнительного и компонентного анализа. Теоретическая значимость состоит в том, что материалы исследования и их анализ применимы для разработки теоретических вопросов фразеологии неисследованных диалектов даргинского языка.

Ключевые слова: **даргинский язык, кадарский диалект, способы образования, фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания**

Работа выполнена при поддержке гранта 22-28-01648 Вариативность в дискурсе и словаре: исследование близкородственных языков цифровыми методами

The subject of phraseology as one of the branches of linguistics is the study of the origin of phraseological units and their categorical peculiarities, as well as the identification and description of the patterns of their functioning in speech. This brunch of linguistics studies the specifics of phraseological units as the signs of secondary education, and particularly as a product of a special kind of secondary nomination – indirect one, represented by various kinds of syntagmatic interaction of the components-words in the processes of rethinking and formation, creating a new notion of the original combination or a single word, and also the peculiarities of phraseological units functioning, their meanings and the structural-semantics specificity. In the linguistic encyclopedic dictionary, the term "phraseology" is defined as follows: "(from Greek *phrasis*, in the genitive case *phraseos* – word, doctrine) 1) a brunch of linguistics that studies the phraseological composition of the language in its historical and modern development; 2) a list of phraseological units of a given language, the same as the phraseological composition" [1].

The relevance of the chosen topic is in the fact that it is required to preserve and develop small languages of the Russian Federation in the context of globalization and the age of technology and rapid development. The novelty of the study of the Kadar dialect phraseology in the structural, grammatical, semantic and functional aspects is one of the important and topical issues at the present stage. As a result of its study, it is possible to determine the characteristic ways of association, which are reflected in the form of an ethnopsychological element in the language and a dialect of the Kadars. The purpose of the work is to study the ways of formation and functioning of phraseological units at all grammatical levels, systematization and description of the phenomenon in the Kadar dialect. The object of the study is phraseological unit's formation in Kadar speech. The task is to establish the types of phraseological unit's in the Kadar dialect, to study the mechanisms of their formation on phonetical and lexical and grammatical levels. To solve these problems, the author used a descriptive method and methods of component analysis. It's the first time the formation of phraseological units' in the Kadar dialect is a subject of a special scientific study. The theoretical and practical significance of the work is in the fact that the main results of the article can be useful in further research of the Caucasian linguistics, exactly the Dagestan languages, and also for the special courses on the Dargin language.

In the process of the study the author refers to the scientific works of the Caucasian and Russian scientists. The researchers of phraseology of various languages suggest several definitions, but these definitions cannot be applied to the material of all languages, since phraseological units of each language reflect the characteristics of a particular language. There are great differences on the approach of Dagestan researchers in determining the volume and boundaries of phraseological units. For example, S.M. Khaidakov refers to phraseological units the so-called idioms, proverbs and sayings, formulas of curses, wishes and defines them as phrases that are not literally translated into other languages [2, c. 61]. M.M. Magomedkhanov, who initiated the study of the Avar phraseology, notes the insufficient study of general issues of phraseology as a linguistic discipline, gives the following definition: "phraseological units are stable and reproducible phrases, consisting of 2 or more separately designed verbal signs, grammatically designed according to existing models of phrases or sentences" [3, c. 27]. In the monography "The Modern Dargin language" there is the following definition: "Phraseologisms of the Dargin language are stable combinations of words, consisting of two or more separately formed components, reproduced from memory in the finished form, endowed with a holistic and combined with other words" [4, c. 81]. Phraseology as a separate linguistic discipline arose in the 1940s. of the twentieth century in modern linguistics. The premises of the theory of phraseology were described in the works of I.I. Sreznevsky, A.A. Potebnya, A.A. Shakhmatova, F.F. Fortunatov and others. In the 1950s, a great attention was paid to the description of similarities and differences of phraseological units, words and word-combinations. The problems of phraseology were mainly in the identifying the criteria for phraseology and clarifying the basics of the classification of phraseological units. Professor E.D. Polivanov pointed out the phraseology as a "special discipline", but the status of an independent, separate science was given to it after the fundamental theoretical works of Academician V.V. Vinogradov, "who determined the general direction of research in this area. Of great importance in the development of the theory of phraseology were the provisions of V.V. Vinogradov on the relation of a word to a phraseological unit, on the phraseologically related meaning of the word, and the classification of phraseological units and the semantic solidarity of their components. A great contribution to the development of phraseological science was a research of V.A Arkhangelsky "Methods of phraseological research in national linguistics (the 1960s of the XX century)". In this work V.A. Arkhangelsky gives a detailed characterization of the works of several groups of researchers of different languages who develop the modern theory of phraseology and differ in their research methods, and sometimes in their phraseological concept. The author notes that various methods of phraseological research for synchronous or diachronic study of the phraseology of one or several languages, and studies based on these methods, indicate that phraseology as a science has become an independent linguistic unit [5, c.94]. In the monograph "The types of linguistic meanings. Associated meaning of the word in the language" V.N. Telia discusses a whole complex of theoretical problems of phraseology at the modern level. The main attention is paid to the content of phraseological units. The author considers the related meanings of words serve as the main tools of replenishing the vocabulary. The general patterns of combination and choice of words in their associated meaning are described, a typology of these meanings is given, and the principles of the study of non-free combinations of words are discussed [6].

In 1978 the studies of phraseological units on the materials of the Dagestan languages appeared (Gulmagomedov 1978; 1986; 1989; Gasanova 1989; Khangereev 1989; Isaev 1970; 1995), studies devoted to the lexicographic development of phraseological units (Magomedkhanov 1989). The phraseological dictionaries are compiled (Magomedkhanov 1993; Gulmagomedov 1975). "The phraseology of the Dagestan languages is going through an initial stage of its formation," wrote A.G. Gulmagomedov [7, c. 3]. First issues on the phraseology of the Dagestan languages were studied by S.M. Khaidakov in his work "Essays on the vocabulary of the Dagestan languages". He refers proverbs and sayings, curses and incantations to phraseologisms [8, c. 114–115]. Further study of the phraseology of the Dagestan languages was held by A.G. Gulmagomedov (the Lezgi language) (1972, 1978, 1982, 1986, 1989, 1990, 1992 and others), M.M. Magomedkhanov (Avar language) (1972, 1983, 1988, 1992, 1993 and others), M.-Sh. A. Isaev (Dargin language) (1970, 1985, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, etc.), N.D. Suleymanov (Agul language) (1986, 1989, 1990) and others. The first researcher of phraseology of the Dargin language M.G.-Z. Magomedov (1980), made an attempt to determine what idioms and idiomaticity are, and collected certain phraseological material. The Dargin-Russian Phraseological Dictionary was published by N.D. Magomedov (1997). The phraseological units of the Sirkhya dialect of the Dargin language are described by Gabibullaev (2011). The phraseology of other dialects and subdialects of the Dargin language has not yet been widely studied. More than fifty scientific publications are devoted to the study of phraseology of the Dargin language by M.-Sh. A. Isaev. The monograph of M.-Sh.A. Isaev "Structural organization and semantics of phraseological units of the Dargin language" is devoted to the

study of the main issues of the structural-grammatical organization and semantics of phraseological units with a figurative-metaphorical basis and the patterns of formation and change of the phraseological system of the Dargin language. The author defines the main criteria for determining phraseological units, and gives their structural-grammatical and semantic characteristics, studies phraseological units on the basis of alogism of extralinguistic reality, considers phraseological universals, internationalisms, borrowings.

The Kadar phraseological units, and Dargin ones consist of emotionally expressive components, which may or may not be motivated by their constituent components. According to this fact, all phraseological units can be divided into the following two groups: "1) phraseological units, the complex meaning of which is not motivated by modern linguistic notion nor through the complex of constituent components, nor through the notion of the individual components; 2) phraseological units, the meaning of which is motivated by modern linguistics through the meaning of the constituent components" [9, c. 137–181].

Types of phraseological units according to the degree of cohesion of constituent components: according to the degree of cohesion of the constituent components, there are the following types of phraseological units: 1) phraseological fusions; 2) phraseological units; 3) phraseological combinations. In the research work "The modern Dargin language" [9] the following definitions of each of the above mentioned types of phraseological units are given: **phraseological fusions** are phraseological units, the meaning of which is not motivated through the meaning of the complex of their constituent components. For example, the content of the following Kadar phraseological units does not follow from its components: *kepekike tupang birqan* "very greedy" (lit. "for a penny ready to kill"); *ʔamʔ ali g'ulpu belč'ajkemis* "this will never be done or it won't happen" (lit. "when the donkey reads Kulhu (the surah from the holy Qur'an"); *ša dikajkemis* "for a very long time" (lit. "until the dawn"); *baᶜqibil surat ʁuna (rursi)* "very beautiful (girl)" (lit."as beautiful as a picture"); *gurdala rač'ʁuna* "very cunning" (lit. "just like a foxtail"); ʔarʔalikem gigari ʔaqlukeb cabi "very cunning" (lit. ", egg is smarter than a chicken").

Phraseological units are semantically indivisible and integral phraseological expressions, the meanings of which arise from the merging of the semantics of the constituent words into a single generalized figurative semantics of the whole, which are motivated by the common meaning of the complex of components. In other words, the meaning of phraseological units in some sense extent due to the meanings of each component included into the whole composition: *urk'i kabikib* "was very frightened" (lit. " the heart fell"); *zubraze aquces* "to overpraise" (lit. "raise to the heaven"); *bek' beʁwas* "bring to death" (lit. "cut off the head"); *adamla ʔili užan* "ruthless man" (lit. " a man who drinks a human blood").

Phraseological combinations are phraseological units, consisting of two components, one of which has limited compatibility. The most part of the units of this subgroup in the dialect is formed by verb complexes consisting of such components as: *uʔes* «to be, to stay», *uhes, ruhes* "to be", *bares* "to do", *es*" to say, to pronounce", *ges* "give", *buces* " to hold", *ages* "to get, to touch", *aqes* "to pass", *uk'as* "to speak", *uqas* 'to get' and others: *urk'uqas* "to be surprised, to be frightened" (lit. "to lose one's heart"); *jah'bares* "endure" (lit. "to do patience"); *uruzuhes*, *uruzruhes* "to be ashamed, embarrassed" (lit. "to get ashamed"); *duc'uqas, duc'ruqas* "to run" (lit. "to make a run"); *pikriuqas* "to think" (lit. "to do a thought"); *ʔes* "to speak, to say" ("to pronounce a word").

By their origin, many phraseological units can be named as reinterpreted free phrases.

In the Kadar dialect of the Dargin language, a number of words can be distinguished as a semantic base and structure-forming centers of phraseological units. A significant number of phraseological units are associated with components denoting the parts of the body: *urk'i* "a heart", *naᶜq* "a hand", *ʔulbe* "eyes", *anda* "forehead", *nudbe* "eyebrows", *baʔ* "a face", *muʔli* "a mouth", *k'unt'ube* "lips", *t'ul* "a finger", *ʁaq* "back": *muʔli buces* "to shut up" (lit. "to keep a mouth"); *urk'i izaᶜqes* "to take care" (literally, "to hurt a heart"); *urk'i arʁes* "understand, imbue" (lit. " to listen a heart"); *naᶜqbe ruržes* "to be greedy" (lit. "to get the hands trembled"); *ʁaq baʔbares* "to turn away" (lit. "to turn someone's back"); *ʔulbe maʔdares* "become attentive, vigilant" (literally, "to open someone's eyes wide"); *bek' ʁaʁbares* " to annoy someone, torture "(lit. " to spin someone's head"); *baᶜʔize warsuhes* "to be frightened, alert" (literally, "to change one's face colour").

In the monograph "Structural organization and semantics of phraseological units (1997) of the Dargin language" the following general categories of phraseological units are mentioned: 1) substantive; 2) verbal; 3) adjectival, 4) adverbial; 5) interjectional [9, c. 31].

"All of the abovementioned categories have their initial forms. The initial form is the one that serves as the basis from which the paradigmatic forms of units of a certain morphological category are formed. The initial form of the phraseological unit depends on which morphological category this form corresponds to. Adverbial phraseological units are used in one form, which is the initial. For nominal phraseological units, the initial form will be the nominative case of the main component, for verbs it will be the infinitive" [10, c. 82].

Substantive phraseological units: substantive (or nominal) phraseological units have great structural diversity in the Kadar dialect. This is a model, in which both components are nouns in the initial form; *χwa adam* (lit. "a dog man") "evil man, unaccommodating"; *t'aqa bek'* (lit. "a box head") "empty, stupid head", "a narrow-minded man"; *kari muʔli* (lit. "oven mouth") "chatterbox". In these phraseological units transposition is unacceptable, since the first component performs the function of definition, the second component is the determiner, even though there aren't expressed any grammatical relations in the components. Model "noun in genitive + noun in absolutive cases" is the most common and productive model of substantive phraseological units. Structurally, it is an adjectival combination. For example: *ligbaa tube* (lit. "pile of bones") "skinny", "very thin" lit. ligbala bek'a; *murhela naᶜqʔbe* (lit. "golden hands") "skillful, artisan hands" (lit. murhila naᶜqbi). A common model of substantive phraseological units is also the model "adjective in absolutive + noun in absolutive cases". For example: *ligbeawgaril limzi* (lit. "a tongue with no bones") "talker who cannot keep his mouth shut", cf. lit. Ligaagar lezmi; *mir'il ʁaj* (lit. "sweet words") "pleasant speech", cf. lit.murisi ʁai; *barʔibil baᶜʔ* (lit. "frozen face") "the expression of face showing someone's proudness"; *daᶜrʔibti daᶜ* "the face of the deceased"; *šail baᶜʔ* (lit. "bright face") "friendly, kind face", cf. lit. šala daᶜʔ.

Verbal phraseological units: In the verbal phraseological units, the verb is combined with nouns, adjectives, adverbs and other parts of speech. Verbal components in phraseological units of this type quite often undergo reinterpretation and acquire allegorical meaning. The following models of verbal phraseological units are distinguished:

1. "Noun in absolutive + verb": *saʔyat baᶜʁes* "to die" (lit. "the time/hour has come"); *ʁiz adizes* "be very frightened" (lit. "the hair has risen"), cf. lit. ʁez t'ašdizes; *adam wares* "to make a respectable person" (lit. "to do a person from smb."); *muʔli abxes* "to speak" (lit. "to open the mouth").

2. "Noun in locative case + verb": *baᶜʔize bures* "to speak out directly to smb's face" (lit. "in face to say"); *hunk'ize uces* "take under strict control", "subdue" (lit."to seize in a fist"); *buryχike tuuk'as* "to mess around" (lit. "to spit on the ceiling").

3. "Adverb + verb": *araʁa baqes* "to be frightened, to give up intention" (lit."postpone, give back"); *barxle bures* "to confess, to be honest" (lit. "to say straight"); *žawle arases* " to learn quickly " (lit. " to take quickly ").

4. "Noun + noun + verb": *urk'i ʔili bic'es* "to get angry" (lit. "the heart to be filled with blood"); *idbagla ʔuni buces* "to follow the right path" (lit. "to keep the path of the prophet"); *q'ašike q'aš bixes* "have no worries" (lit. "to put one foot on another one").

5. "Noun in different cases + finite form of the verb + infinite form of the verb": *ʔulbe dihes ʔaziril* "an inveterate thief, ready to rob anyone" (lit. "ready to tie the eyes"); cf. lit. ʔulbi dihes ʔadursi; *duniaᶜ udilequbares ʔaziril* "a man ready to do everything (for achieving his goal)" (lit. "ready to turn the whole earth upside down "); *ʁanʁubazaka dit'es ʔaziril* "do not bless" (lit. "ready to take out everything from the nose"), cf. lit. 'q'anq'ubazirad dit'es ʔadursi".

Adjectival phraseological units: adjectival phraseological units are correlated with adjectives, and they perform an attributive function within the sentence. Adjectival phraseological models in the Kadar dialect are formed not only with an adjective in the pivotal position, but also with participles, nouns, pronoun. There are the following models of adjectival phraseological units:

1. "Noun in absolutive case + adjective": *urk'i k'antʻil* "kind, compassionate", "cowardly" (lit. "soft hearted"); *urk'i q'aq'aj* "greedy" ("tight heart"); cf. lit. urk'iq'aq'asi; *urk'i χugil* "proud" (lit. "big heart") cf. lit. urk'i χalal.

2. "Noun in absolutive case + participle": *mez dikan* "gossip girl" (lit. "talk releasing"); cf. lit. mez diran; *neʔ dirqan* "resigned, spineless, very lazy" (lit. "who drinks whey (and happy not to work.

3. "Pronoun in the absolutive case + participle / predicate": *nu, nu uk'uj* "he who loves to show off, praise himself" (lit. "he who speaks only about himself"), cf. lit. nu, nu wik'usi; *ʔu- ʔu cajri, nu-nu cajra* "I will act according to my will, and you will act according to your will" (lit. "you are you, I am me").

4. "Numeral + participle + noun": *ʔajna izuj maza* "quiet, not complaining person" (lit. "thrice milked sheep").

Adverbial phraseological units: in the adverbial phraseological units, adverbs are combined with various parts of speech. The most part of the adverbial phraseological units are represented by the models which consists of two components, where the adverb acts as the structural center:

1. Noun in absolutive case + adverb: *aᶜʔ šatle* "friendly", "hospitably, joyful" (lit. "face light"); *ʔyaka buk'uj* "very poor" (lit. "thin fur coat").

2. noun in genitive case + adverb: *ʔulbaa hadi* "very closely", "under the nose" (lit. "before smb's eyes").

3. Adjective + adverb: *lebil dunijalike* "everywhere" (lit. "in the whole wide world").

4. Noun in the absolutive case + transitive gerund: *ʁaq kebaqile* "showing disrespected", "turning away" (lit."showing smb's back"); *ʔulbe dihuwa* "lulling vigilance", "cleverly" (lit. "blindfolded").

5. Noun in the absolutive case + gerund participle of intransitive semantics: *dunija bac'buquwa* "going into depression" (lit. "the world has become empty"); *unza kedaqile* "rudely refusing" (lit. "having shut the door").

Temporal semantics is expressed by several models of adverbial phraseological units, in which the semantic and structure-forming center is the adverbial forms of transitive and intransitive semantics, marked with the suffix of time and adverbs of time. For example: *ʔamʔali k'ulhu belčajkemis* "never" (lit. "when the donkey reads Kulhu surah"); *ʁaᶜl dahajkem* "immediately" (lit. "until the traces are erased"): *dunija bet'ajkem* "for a very long time" (lit. "until smb. gets bored of the world").

6. Name in different case forms + name in different cases forms + gerund. A large number of phraseological units with the semantics of manner is formed by

this model: *limzilze liga awgaril* “to blurt out too much” (lit. “having no bones in the tongue”), *limzilike q’ac’harkur* “talker, tongue-tied man “(lit. “ smb. who won’t bite his tongue”).

The origin of phraseologisms: according to their origin, phraseological units are divided into two layers: 1) original phraseological units, 2) borrowed phraseological units.

“The greater part of phraseological units of the Dargin language are of a proper Dargin origin and has been functioning in the language since the moment when the modern Dargins separated themselves from the rest of the Dagestan peoples and formed an independent linguistic community” [10, c. 86].

In the formation of such phraseological units, the names of body parts (somatonyms) are most productively used: *urk’i* “heart”, *bek’* “head”, *naᶜq*’ “hand”, *ʔuli* “eye”, *kwani* “stomach”, etc. At the same time the meanings of somatonyms become allegorical. For example, the word *urk’i* “heart” is used in Kadar phraseological units is associated with the concepts of “memory”, “thought”: *urk’ilzaka bahes* “learn by heart, remember” (lit. “on heart to know”), cf. lit. *urkilichib bahes; urk’ilze biʔ es* “to remember” (lit. “to keep in the heart”), cf. lit. *urk’ilic’ib beʔ es; urk’ilze kales* “remember” (lit. “remain in the heart”), cf. lit. *urk’ilic’ib kales* and others. Such phraseological units are formed as a result of combining those or other Kadar words with subsequent phraseologization of the whole combination: *urk’i beqwas* “to spoil the mood” (lit. “to crush the heart”), cf. lit. *urk’i baᶜc’es* (lit. “break smb’s heart”); *urk’ilze ʔarces* “disdain” (lit. “not to have a heart”); *naqize uces* “grab, subdue” (lit. “to seize in the hands”), etc.

Metaphorical assessment: it is one more common way of forming phraseological units and an active source of replenishment of the phraseological fund of the Kadar dialect. When metaphorizing word combinations, either one of the components or all components can acquire a new associative meaning. In somatic phraseological units, for example: *t’ul ʔages* “do nothing” (lit. “do not touch with your finger”)**;** *bek’ ʔaxbares* “be ashamed” (lit. “lower your head”)**;** *nyaqbe iχuldar* “to want to do something” (lit. “hands itching”),

Rethinking and interpretation of phrases can be based on:

a) the comparison in complex: *c’ali iguj ʔyanki* “urgent, important matter” (lit. “burning urgent work”), *margasana daqes* “ to beat strongly “ (lit. “ to beat strongly like a donkey “), *c’udara ʔabizena q’aq’aj* “very tight” (lit. “as tight as in a dark cramped grave”).

b) the expression of a part and a whole: *kabc biʔ es* “take care of oneself” (lit. “save one’s own skin”), *t’ul ʔages* “do nothing” (lit. “do not touch with a finger”), *naᶜq’ aqbuces* “to kick someone” (lit. “to raise a hand”), *qašme kadikajkemis uzes* “to work very hard” (lit. “to work until the legs fall off”);

c) the expression of a causal link: *daᶜʔ uruzduhes* “to get ashamed” (lit. “a face got ashamed”); *qaa bart qumartes* “to forget” (lit. “forget the doorstep”), *qali bac’buqun* ‘to get lonely’ “lit. the house has got empty”;

d) the expression of the purpose of the action: *naᶜq’be duces* “to make peace” (lit. “shake hands”), *ʁaj ges* “agree, swear” (lit. “to give a word”).

Thus, summing up, we can conclude the purpose of the work to study the ways of formation and functioning of phraseological units at all grammatical levels, systematization and description of the phenomenon in the Kadar dialect is achieved. The characteristic ways of association, which are reflected in the form of an ethnopsychological element in the language and a dialect of the Kadars are identified, the types of phraseological unit’s in the Kadar dialect are established, the mechanisms of their formation on phonetical and lexical and grammatical levels are identified. The phraseological fund of the Kadar dialect was enriched as a result of tracing and borrowing phraseological units from other languages. From Arabic language: *bismillah bares* “taste, eat”; (lit. “to do bismillah”) *patiħa bares* “read the surah of the Koran “al-fatiʔa””, funeral rite) (lit. to do”al fatiha”), *ʔaram bares* “forbid something” (lit. “prohibition to do”). Also, loan-words and semi-loan-words were formed as a result of the contact of the Kadar dialect and the Russian language. In phraseological semi-loan-words one of the component is translated into Russian, the other is not translated: *buzuj kollektiv*”labor team”, *Pačaliqla Duma* “State Duma”, Administraciaᶜla bek’ “the head of administration”, *χalq’la deputat* “national deputy”, *doklad bares* “make a report”, etc. The Kadar convergences with the Russian phraseological units are not always loan-woards and borrowings, but are the results of the processes of linguistic universals, the universals of human existence. For example: Kadar. *limzi berʁwab diaᶜ* = Rus. *pust’ otsohnet moj jazik; Kadar. muʔli buces* = rus. *deržat’ jazik za zubami; kadar. naᶜq’izaka bit’es = rus. otnaᶜt’.* However, it is not always possible to establish whether this or that phraseological unit arose simultaneously or in a different period in different languages. The theoretical significance of this work is that the materials of the study and its analysis are applicable to the development of theoretical issues of the phraseology of little-studied dialects of the Dargin language. The practical significance of it is the main results of the article, useful for students of special courses on the Dargin language.

Библиографический список

1. Ярцева В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.
2. Хайдаков С.М. *Даргинский и мегебский языки. Принципы словоизменения*. Москва, 1961.
3. Магомедханов М.М. *Очерки по фразеологии аварского языка*. Махачкала, 1972.
4. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала, 2014.
5. Архангельский В.А. Методы фразеологического исследования в отечественном языкознании (60-е годы XX века). *Вопросы лексики и фразеологии современного русского языка*. Ростов-на-Дону, 1968.
6. Телия В.Н. Семантический аспект сочетаемости слов и фразеологическая сочетаемость. *Принципы и методы семантических исследований*. Москва, 1976: 244–267.
7. Гюльмагомедов А.Г. Обзор литературы по фразеологии дагестанских языков. Бюллетень по фразеологии. № 1. *Труды Самаркандского государственного университета*. Новая серия. Самарканд, 1972; Выпуск 234: 81–88.
8. Хайдаков С.М. *Очерки по лексике лакского языка*. Москва: АН СССР, 1961.
9. Исаев М.-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
10. Темирбулатова С.М., Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М. Фразеология. *Современный даргинский язык*. Махачкала, 2014: 110–116.

References

1. Yarceva V.N. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar’*. Moskva, 1990.
2. Hajdakov S.M. *Darginskij i megebskij yazyki. Principy slovoizmeneniya*. Moskva, 1961.
3. Magomedhanov M.M. *Ocherki po frazeologii avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1972.
4. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala, 2014.
5. Arhangel’skij V.A. Metody frazeologicheskogo issledovaniya v otechestvennom yazykoznanii (60-e gody XX veka). *Voprosy leksiki i frazeologii sovremennogo russkogo yazyka*. Rostov-na-Donu, 1968.
6. Teliya V.N. Semanticheskij aspekt sochetaemosti slov i frazeologicheskaya sochetaemost’. *Principy i metody semanticheskih issledovanij*. Moskva, 1976: 244-267.
7. Gyul’magomedov A.G. Obzor literatury po frazeologii dagestanskih yazykov. Byulleten’ po frazeologii. № 1. *Trudy Samarkandskogo gosudarstvennogo universiteta*. Novaya seriya. Samarkand, 1972; Vypusk 234: 81-88.
8. Hajdakov S.M. *Ocherki po leksike lakskogo yazyka*. Moskva: AN SSSR, 1961.
9. Isaev M.-Sh.A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
10. Temirbulatova S.M., Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M. Frazeologiya. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala, 2014: 110-116.

Статья поступила в редакцию 05.05.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-453-456

Vasileva G.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: galinav44@mail.ru*
Vinogradova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: marinavla20088@rambler.ru*

ECOLOGICAL COMPONENT OF THE ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD *NATURE* IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF NATIVE RUSSIAN SPEAKERS (ACCORDING TO DICTIONARIES OF ASSOCIATIVE NORMS). It is well known that environmental issues related to the protection of nature and the environment have become very important for the modern society, and therefore it seems relevant to identify its place in the linguistic consciousness of native Russian speakers based on the data of psycholinguistic experiments. With this objective in view, it is attempted in the article to reveal the volume and nature of associations related to the ecological perceptions of native Russian speakers, that is to human activities aimed at nature and to the value-evaluative attitude towards it. The method of thematic modeling of the associative-verbal field *nature*, recorded by three reputable dictionaries of associative norms of the late 20th – early 21st centuries, is used for this purpose. It is concluded that in the minds of native Russian speakers, the value-evaluative perception of nature prevails over the activity-oriented attitude towards it.

Key words: **ecology, nature, free associative experiment, associative field, association vectors**

***Г.М. Васильева**, д-р филол. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: galinav44@mail.ru*

***М.В. Виноградова,** канд. пед. наук, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: marinavla2008@rambler.ru*

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ *ПРИРОДА* В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА (ПО ДАННЫМ СЛОВАРЕЙ АССОЦИАТИВНЫХ НОРМ)

Общеизвестно, что экологическая проблематика, связанная с вопросами охраны природы и окружающей среды, стала одной из самых важных для современного общества, в связи с чем представляется актуальным выявление ее места в языковом сознании носителей русского языка с опорой на данные психолингвистических экспериментов. С этой целью в статье предпринята попытка методом тематического моделирования ассоциативно-вербального поля *природа*, зафиксированного тремя авторитетными словарями ассоциативных норм конца XX – начала XXI вв., выявить объем и характер ассоциаций, связанных с экологическими представлениями носителей русского языка, то есть с деятельностью человека, направленной на охрану природы, и с ценностно-оценочным, эмоциональным отношением к ней. Делается вывод о том, что в сознании носителей русского языка ценностно-оценочное восприятие природы превалирует над деятельно-ориентированным отношением.

Ключевые слова: **экология, природа, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, векторы ассоциирования**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00464, https://rscf.ru/project/23-28-00464/)

Как известно, одним из важнейших вызовов, стоящих перед человечеством, является экологическое неблагополучие его существования. Ввиду этого вопросы, связанные с необходимостью защиты природы и окружающей среды, находятся в центре внимания мировой общественности. Правительство РФ уделяет большое внимание этим проблемам, о чем свидетельствует Постановление от 8 февраля 2022 г. № 133 «Об утверждении Федеральной научно-технической программы в области экологического развития РФ и климатических изменений на 2021–2030 гг.», а также многочисленные государственные проекты, направленные на охрану окружающей среды.

Ввиду принципиальной важности экологической проблематики для существования современного общества считаем актуальным выявить ее место в языковом сознании россиян, то есть определить стереотипную составляющую ассоциативно-вербального поля *природа* в языковом сознании носителей русского языка на основе анализа словарей ассоциативных норм. Новизну данной работы определяет то обстоятельство, что ассоциативный потенциал стимула *природа* до сих пор не становился предметом исследования, в том числе и его экологическая составляющая.

Как известно, исследование языкового сознания опирается на данные ассоциативных экспериментов, использование которых в качестве эффективного метода изучения лексического значения и ассоциативного поля слова обосновал А.А. Леонтьев [1, с. 192]. По мнению психолингвистов, обращение к ассоциативным полям позволяет решить многие исследовательские задачи, в том числе выявить деятельностное и оценочное отношение человека к миру, что возможно осуществить именно с помощью ассоциативного эксперимента [2, с. 5]. При существовании различных видов ассоциативного эксперимента наиболее часто используемым является свободный ассоциативный эксперимент, при проведении которого не накладывается никаких ограничений на продуцирование ассоциаций. В свободном ассоциативном эксперименте слово связывается с сознанием человека с самыми разными аспектами бытия на основании его предшествующего опыта. Ю.Н. Караулов рассматривает свободные ассоциативные реакции как «следы текстов, которые проходили в разное время или проходят в данный момент через ассоциативно-вербальную сеть испытуемого» [3, с. 113].

Как известно, в рамках российской лексикографии большими авторскими коллективами на основе свободных ассоциативных экспериментов созданы авторитетные словари ассоциативных норм. К таким словарям в первую очередь относятся «Словарь ассоциативных норм русского языка» под ред. А.А. Леонтьева [4], «Русский ассоциативный словарь» под ред. Ю.Н. Караулова (далее РАС) [5], Словарь-тезаурус ЕВРАС [6] и «Русский региональный ассоциативный словарь» [7]. Необходимо отметить, что важнейшая лексическая единица, вербализирующая рассматриваемую проблематику (а именно – лексема «экология»), в качестве стимула включена только в РАС, что не позволяет учитывать возможную диахроническую и региональную вариативность/устойчивость ее ассоциативного потенциала. Однако три из перечисленных словарей (РАС, ЕВРАС, СИБАС) содержат стимул «природа», который считаем целесообразным использовать для выявления актуальности экологической проблематики в сознании носителей русского языка ввиду следующих оснований:

– в толковых словарях русского языка отдельные значения слов *природа* и *экология* регулярно попадают в зону близкозначности, например: *экология* – единый природный комплекс; *экология* – природная среда [8, с. 1423];

– слово *экология* толкуется через понятие *природа*, например: *экология* – окружающая человека среда; природа как сфера его деятельности; *экология* – комплекс научных дисциплин и практических мер по изучению воздействия деятельности человека на природу; забота об окружающей среде [9, с. 1088].

Принципиально важным представляется то, что в толкованиях лексемы *экология* наблюдается устойчивая связь понятий *человек* и *природа,* то есть идет речь о деятельности человека, направленной на природу (изучение, воздействие, забота и др.), в то время как в семантическом объеме слова *природа* такая связь не отмечена.

Ср.: Экология – 1. Комплексная, социально ориентированная наука, изучающая взаимодействие биосферы и общества. 2. Окружающая человека среда; природа как сфера его деятельности. 3. Комплекс научных дисциплин и практических мер по изучению воздействия деятельности человека на природу; забота об окружающей среде. 4. *Перен.* Чистота, правильность, обусловленные гармоничным соотношением элементов; забота о такой чистоте [9, с. 1088].

Таким образом, представляется оправданным выявление экологических представлений носителей русского языка на материале ассоциативно-вербального поля *природа*. В связи с этим ставится цель: методом тематического моделирования данного ассоциативно-вербального поля, зафиксированного тремя авторитетными словарями ассоциативных норм, выявить объем и характер ассоциаций, связанных с экологическими представлениями, то есть с деятельностью человека, направленной на природу, и с ценностно-оценочным отношением к ней. Теоретическая значимость данной работы определяется применением метода тематического сегментирования для выявления составляющих ассоциативного поля, принципиально важных для современного общества. Практическая значимость работы связана с возможностью применения ее результатов в университетских курсах по психолингвистике, лексикологии, а также при создании учебных словарей.

Поскольку при обращении к моделированию ассоциативных полей традиционно учитывается семантика стимулов, позволяющая выявить комплекс ассоциаций, реализующих значения слова-стимула, то следует учитывать, что в толковых словарях русского языка лексема *природа* имеет несколько значений. Стандартно выделяются следующие значения:

1. Окружающий нас материальный мир, все существующее, не созданное деятельностью человека. *Законы природы.*

2. Совокупность естественных условий или какая-либо их часть на Земле (рельеф, ландшафт, растительный и животный мир). *Северная природа.*

3. Совокупность естественных свойств, склонностей, потребностей человека, человеческого организма. *Человеческая природа.*

Таблица 1

Содержание ядерной зоны ассоциативного поля *природа* по данным словарей ассоциативных норм

РАС	ЕВРАС	СИБАС
мать 69, лес 34, родная 21, красивая 19, и мы 11, живая 10, красота 9, прекрасна, прекрасная, человек 8, богатая, дерево, погода, экология 7, края, русская 5	лес 51, красота 37, мать 34, красивая 30, зелень 18, жизнь 16, живая 14, зеленая 13, отдых, прекрасна 10, воздух, деревья 9, трава 8, дерево 7, мир 6, деревня, зеленый, красиво 5.	лес 53, мать 32, красота 30, красивая 29, отдых 19, зелень 16, жизнь 11, дерево 10, деревья, красиво 9, пейзаж, прекрасна 8, живая, натура 7, мир, чистая 6, окружающая среда 5.

4. Сущность, основные свойства чего-либо. *Природа оппозиции* [10].

Как видно, в представленном семантическом объеме слова именно второе значение находится в толковых словарях в зоне близкозначности с лексемой *экология*.

Анализ трех ассоциативных словарей свидетельствует о том, что подавляющая часть реакций во всех словарях отражает второе значение лексемы, в том числе и ядерная часть поля, образованная частотными реакциями (см. табл. 1).

Как видно из табл. 1, ядерные реакции поля, зафиксированные словарями, свидетельствуют о том, что в них практически отсутствуют региональные и диахронические различия, обусловленные временем и местом проведения психолингвистических экспериментов. Наиболее частотными общими реакциями являются *лес, мать, красота, деревья, зелень, прекрасная, живая.*

В основе (ядре) поля находятся представления о красоте природы, ее живости, связи с зеленеющим лесом, деревьями и травами. Эти представления содержат позитивную оценку (красота, красивая, прекрасна, чистая, красиво). В ядре не зафиксировано негативно-оценочных реакций, не прослеживается связи деятельности человека с состоянием природы. Исключение составляет реакция *отдых* (ЕВРАС, СИБАС)**.** Следует отметить, что в ядре поля зафиксированы реакции, указывающие на связь природы с экологией: РАС (экология); СИБАС (эколог, экология).

Рассмотрение основного содержания ассоциативного потенциала слова-стимула требует не только количественной обработки, предполагающей выявление наиболее частотных реакций, но и моделирования его содержания на тех или иных основаниях. С этой целью используются различные смысловые классификации, такие как «деление реакций на парадигматические (стимул и реакция принадлежат к одному грамматическому классу), синтагматические (разные грамматические классы), и тематические» [2, с. 54]. В нашем исследовании будет использован метод тематического гештальта, предложенный Ю.Н. Карауловым, предполагающим, что «семантический гештальт» отражает внутреннюю семантическую организацию состава ассоциативного поля, соотнося его строение с отраженной в нем структурой реальности жизни [11, с. 107].

На первом этапе были выделены реакции, реализующие значения лексемы, зафиксированные толковыми словарями.

Подавляющее число реакций связано со вторым значением слова: «Совокупность естественных условий или какая-либо их часть на Земле (рельеф, ландшафт, растительный и животный мир)» [10]. Ассоциативные поля во всех рассматриваемых словарях содержат многочисленные реакции, являющиеся наименованиями рельефа, ландшафта, объектов растительного и животного мира. Только единичные реакции, находящиеся в ядре поля, отражают другие значения слова. Например, 1-е значение: РАС (вселенная, земная, мира); СИБАС (мира, небо, окружающий мир, стихия); 4-е значение: РАС (мысли, души, вещей); ЕВРАС (бытия); СИБАС: (познания).

На фоне этого направления реакций, связанного со вторым значением слова, возможно выделить два основных вектора ассоциирования, образующих двухчастную модель описания экологической составляющей ассоциативного поля *природа*: позитивное чувство-отношение к природе и деятельностное отношение к природе (характер деятельности человека, направленной на природу, связанную с ней):

1. *Отношение к природе: любовь к природе, восхищение природой*.

А. Позитивные эмоционально-оценочные реакции, отражающие чувство – отношение к природе.

Б. Связь с родиной и материнским началом.

2. *Деятельность человека, связанная с природой, направленная на природу.*

А. Негативное оценка воздействия человека на природу, бедственное состояние природы.

Б. Природа, воспринимаемая как место отдыха.

В. Действия человека, обусловленные заботой о природе, направленные на ее защиту.

Г. Конкретные явления, свидетельствующие о загрязнении природы человеком.

Д. Конкретные формы защиты природы.

1. Отношение к природе: любовь к природе, восхищение природой

А. Позитивные эмоционально-оценочные реакции, отражающие чувство – отношение к природе:

РАС: девственная 4, цветущая, зеленая, красиво 3, благоухает 2, богатство, вечная, гармония, девственна, не умирает, нетронутая, неувядающая, богата, чисто, чистота, щедра, щедрая.

ЕВРАС: богатство, прекрасная, чистота, гармония, красива, хорошая, хорошо, чистая, великолепная, восхищаться, девственный, дивная, идеальна, охраняемая, очаровательная, пышная, сказочная, чистый, чудесная, чудо.

СИБАС: гармония, красива, вечна, девственная, богатая, богатство, великолепная, великолепная, прекрасная, прекрасно, процветает, хороша, хорошая, чистота.

Б. Связь с родиной и материнским началом.

РАС: мать 69, родная 21. Русская 5, матушка, женщина-мать, мать наша, мать родная, мать! наша мать, наша русская.

ЕВРАС: мать 34 матушка 2, мать земля, родная, мать родная 1.

СИБАС: мать 33, родная, России 2, матушка, мать, наша мать, Родина.

В этой группе ассоциаций не находит отражения деятельность человека, связанная с природой, направленная на природу.

2. Деятельность человека, связанная с природой, направленная на природу

А. Негативное оценка воздействия человека на природу, бедственное состояние природы.

РАС: гибнет 4, загубленная 3, загублена 2, беззащитна 2, в опасности 2, погибает 2, губят, загубить, нарушена, проблема, плачет, погибла, угробленная, ждет милости от человека, нуждается в нас, нам этого не простит!, жалко.

ЕВРАС: погибла, увеченная, грязная, грязь, под угрозой, увядает, умирает, умрет, нет ее 1.

СИБАС: загрязнение, в опасности, в угрозе, грязная, загажена, загрязнять, умрет 1.

Это группа ассоциаций содержит негативную оценку воздействия человека на природу. Такие реакции являются наиболее многочисленными в РАС.

Б. Природа, воспринимаемая как место отдыха.

РАС: дача 1.

ЕВРАС: отдых 10, шашлык 4, шашлыки 3, дача, поход 2, охота 1.

СИБАС: отдых 19, шашлык, шашлыки 4, дача костер, костер и шашлык, пикник 1.

В. Действия человека, обусловленные заботой о природе, направленные на ее защиту.

РАС: охрана 3, охранять 3, охраняемая, защита 1.

ЕВРАС: беречь 1.

СИБАС: защита, защищать, охрана 1.

Г. Конкретные факты загрязнения природы человеком.

РАС: 0.

ЕВРАС: газ, целлофановые пакеты,

СИБАС: химия.

Д. Конкретные формы защиты природы.

РАС: 0.

ЕВРАС: 0.

СИБАС: уборка территории.

Количественный и тематический анализ ассоциативных реакций, зафиксированных словарями на стимул *природа*, позволяет сделать определенные выводы. Как видно из рассмотренных материалов, информация о характере экологических представлений носителей русского языка может быть структурирована путем разделения на две основные составляющие. Первая группа ассоциаций свидетельствует о любви к природе и ее ценностно-оценочном восприятии, а вторая группа отражает характер деятельности человека, связанной с природой, направленной на нее (деятельностно-ориентированное отношение к природе). В рассмотренных словарях не было зафиксировано значительных диахронических и региональных различий в восприятии характера взаимодействия человека и природы. Самая большая часть деятельностно-ориентированной группы реакций связана с осознанием бедственного состояния природы, обусловленного воздействием на нее человека. Особенно много таких реакций зафиксировано в РАС. Осознание бедственного состояния природы коррелирует с немногочисленной группой ассоциаций, называющих действия человека, обусловленные заботой о природе, направленные на ее защиту. Самыми немногочисленными во второй (деятельностно-ориентированной) группе реакций стали ассоциации, связанные с конкретными явлениями, свидетельствующими о загрязнении природы человеком и проявлениями заботы о ней. Основной формой взаимодействия человека и природы в языковом сознании носителей русского языка оказались различные виды отдыха. Реакции, представляющие данное направление ассоциирования, практически отсутствуют в РАС, но в большем количестве зафиксированы в ЕВРАС и СИБАС. Можно заключить, что экологическая составляющая ассоциативного поля *природа* свидетельствует о глубокой любви к природе, проявляющейся в ценностно-оценочном эмоциональном восприятии, и об осознании носителями русского языка ее бедственного состояния, а также о менее выраженных представлениях о характере деятельности человека, направленной на исправление данной ситуации.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Образ мира. *Избранные психологические произведения*. Москва: Педагогика, 1983: 251–261.
2. *Ассоциативный эксперимент: теоретические и прикладные перспективы психолингвистики*. Москва: «Р. Валент», 2019.
3. Караулов Ю.Н. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 1999.
4. *Словарь ассоциативных норм русского языка*. Москва, 1977.
5. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. *От стимула к реакции*. Москва: АСТ. Астрель, 2002; Т. 1.

6. Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. *Русский региональный ассоциативный словарь (Европейская часть России)*: в 2 т. Москва: Московская международная академия, 2018.
7. *Русская региональная ассоциативная база данных (Сибирь и Дальний Восток) – 2008–2023 гг.* Available at: adictru.nsu.ru
8. Морковкин В.В., Богачева Г.Ф., Луцкая Н.М. *Большой универсальный словарь русского языка*. Москва: Словари XXI века, 2016.
9. *Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика*. Москва: Эксмо, 2006.
10. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1985–1988.
11. Караулов Ю.Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания. *Языковое сознание: содержание и функционирование:* XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва: 2000: 107–109.

References

1. Leont'ev A.A. Obraz mira. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*. Moskva: Pedagogika, 1983: 251-261.
2. *Associativnyj `eksperiment: teoreticheskie i prikladnye perspektivy psiholingvistiki*. Moskva: «R. Valent», 2019.
3. Karaulov Yu.N. *Aktivnaya grammatika i associativno-verbal'naya set'*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 1999.
4. *Slovar' associativnyh norm russkogo yazyka*. Moskva, 1977.
5. Russkij associativnyj slovar': v 2 t. *Ot stimula k reakcii*. Moskva: AST. Astrel', 2002; T. 1.
6. Ufimceva N.V., Cherkasova G.A. *Russkij regional'nyj associativnyj slovar' (Evropejskaya chast' Rossii)*: v 2 t. Moskva: Moskovskaya mezhdunarodnaya akademiya, 2018.
7. *Russkaya regional'naya associativnaya baza dannyh (Sibir' i Dal'nij Vostok) – 2008-2023 gg*. Available at: adictru.nsu.ru
8. Morkovkin V.V., Bogacheva G.F., Luckaya N.M. *Bol'shoj universal'nyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Slovari XXI veka, 2016.
9. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika*. Moskva: `Eksmo, 2006.
10. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988.
11. Karaulov Yu.N. Semanticheskij geshtal't associativnogo polya i obrazy soznaniya. *Yazykovoe soznanie: soderzhanie i funkcionirovanie:* XIII Mezhdunarodnyj simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikacii. Tezisy dokladov. Moskva: 2000: 107-109.

Статья поступила в редакцию в редакцию 16.05.23

УДК 894.612 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-456-458

Gadzhilova Sh.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of the Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: shanisat05@yandex.ru*

ELEMENTS OF THE SUFI ARTISTIC TRADITION IN THE POEM BY M. AKHMEDOV "THE SHEIKH FROM CHIRKEY". The article considers one of the poems "The Sheikh from Chirkey" by M. Akhmedov, a modern Avar poet. The researcher analyzes features of the Sufi artistic tradition in the poem under consideration. The relevance of the topic under study lies in the fact that previously published articles about the poetry of M. Akhmedov do not reveal or even touch on the Sufi artistic traditions that are characteristic of his poem and his poetic work in general. The purpose of the study is to reveal artistic features of the poem "The Sheikh from Chirkey" of a Sufi nature through the prism of the concept of a mystical understanding of the world and man. The focus is on the artistic interpretation of Sufi motifs, symbols and images that reveal the philosophical meaning of a person's fate in the poem by the example of the main character of the poem, the sheikh from Chirkey. The scientific novelty of the research lies in the fact that this article is the first attempt to analyze Sufi artistic traditions, motives and images in the religious and literary aspect; to give our own scientific interpretation of the text of the poem we have chosen in the context of the development of Sufi thought in modern Avar poetry. The results of the study show that the Sufi artistic traditions in M. Akhmedov's poem are revealed through the understanding of a person's spiritual experience, his ethical and aesthetic potentials on the way to self-improvement, to the knowledge of human existence. The main creative act is a symbolic expression of an eschatological event – the death of Said-apandi from Chirkei. The explosion of the self-consciousness of the author of the poem against the background of this event eventually leads him to realize that the end of a person's life is the beginning of his new path.

Key words: **M. Akhmedov, Sufi traditions, concept of mystical, spiritual sphere, artistic culture, asceticism, mystery, spiritual experience, search for truth, plot archetypes**

Ш.М. Гаджилова, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: shanisat05@yandex.ru*

ЭЛЕМЕНТЫ СУФИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ В ПОЭМЕ М. АХМЕДОВА «ШЕЙХ ИЗ ЧИРКЕЯ»

В статье рассматривается одна из поэм современного аварского поэта М. Ахмедова «Шейх из Чиркея», анализируются особенности суфийской художественной традиции в рассматриваемой поэме. Цель исследования – раскрыть художественные особенности поэмы «Шейх из Чиркея» суфийского характера сквозь призму концепции мистического понимания мира и человека. В центре внимания – художественная интерпретация суфийских мотивов, символов и образов, раскрывающих в поэме философский смысл судьбы человека на примере главного героя поэмы шейха из Чиркея. Научная новизна исследования заключается в том, что в настоящей статье впервые предпринята попытка проанализировать суфийские художественные традиции, мотивы и образы в поэме М. Ахмедова в религиозно-литературоведческом аспекте. Результаты исследования показали, что суфийские художественные традиции в поэме М. Ахмедова раскрываются через осмысление духовного опыта человека, его этико-эстетических потенций на пути к самосовершенствованию, к познанию человеческого бытия. Основной творческий акт – символическое выражение эсхатологического события – смерти Саида-афанди из Чиркея. Взрыв самосознания автора поэмы на фоне этого события в итоге приводит его к пониманию, что конец жизни человека – это начало его нового пути.

Ключевые слова: **М. Ахмедов, суфийские традиции, концепция мистического, духовная сфера, художественная культура, аскетизм, таинственность, духовный опыт, поиски истины, сюжетные архетипы**

Суфизм как «сложный и неоднородный феномен» [1, с. 6], как важная концепция мистического понимания мироздания сыграл большую роль в становлении и развитии религиозно-философского воззрения многих арабо-мусульманских мыслителей. Вместе с тем гибкость многослойной парадигмы суфийских ценностей, ее таинственность и одновременно «открытость» для совершенно разных сфер и слоев человеческой деятельности и общества в сфере духовной, этической, художественно-эстетической культуры разных народов мирового масштаба отвела ей определенное место и в художественной литературе, в частности в поэзии. На современном этапе прослеживается совершенно новый подход к осмыслению и интерпретации суфийских образов и мотивов в литературе, носящих основополагающие сюжетные архетипы «особые первосмыслы, праобразы, имеющие огромное значение в мире идей и понятий» [2, с. 37], кодовые узлы нарратива, что позволяет определить национальную стилевую и мировоззренческую особенность художественного произведения.

Актуальность исследуемой темы заключается в том, что ранее опубликованные статьи о поэзии М. Ахмедова не раскрывают и даже не затрагивают суфийские художественные традиции, которые характерны его поэме и в целом его поэтическому творчеству. Данное исследование может расширить информацию о специфике и особенностях жанровой системы в поэзии М. Ахмедова. В этой связи введение в научный оборот анализа одной из поэм М. Ахмедова «Шейх из Чиркея» представляется нам необходимым для определения роли и места феномена суфизма в творчестве М. Ахмедова, а также в современной аварской литературе.

Цели и задачи статьи определяются выделением конкретного текста из творчества М. Ахмедова, в котором элементы суфизма интерпретируются через художественное мировидение поэта. В качестве исследовательской задачи была предпринята попытка показать элементы суфийских художественных традиций в поэтических деталях, используемых в своих произведениях М. Ахмедовым.

Научная новизна представленной работы заключается в том, что впервые вводится в научный оборот анализ поэмы М. Ахмедова «Шейх из Чиркея». Выявлена роль и значение суфийских художественных традиций в процессе эволюции творческой мысли М. Ахмедова.

Теоретическая значимость проделанной работы заключается в том, что данный материал может быть применен при изучении творчества М. Ахмедова, а также современной аварской литературы в целом.

Практическая значимость представленной статьи заключается в том, что данный материал может быть использован в работе вузовского преподавания.

В современной аварской литературе суфийские мотивы и образы переживают некое преломление идей феномена суфизма, что позволяет говорить о процессах транскультуры или культурного пограничья в художественной сфере. «Наиболее концентрированное и полное выражение духовного потенциала аварского народа – поэтическое творчество» [3, с. 3], в котором поэзия современного аварского поэта М. Ахмедова представляет разные художественные процессы по-разному.

Поэма М. Ахмедова «Шейх из Чиркея» занимает особое место в творчестве поэта, прежде всего, как духовный опыт, как результат его многолетних поисков истины и веры, как отражение его неутомимого пути к правде, безмерного желания изменить в лучшую сторону себя и мир вокруг себя. Жизненный опыт от увиденного, пережитого, как оказалось, не был осознанным, понятым поэтом пройденным этапом и потому, как признается поэт, «сердце впустую продолжало биться» в груди. Концептуальные, мировоззренческие слои поэмы позволяют говорить об особенностях эстетики суфийского характера, раскрывающейся через образы и мотивы произведения. М. Ахмедов использует самый простой, открытый, прямой стиль без всякого рода философских и художественных средств, без иносказательного пласта. Для поэта важно вести понятный диалог с самим собой и с читателем, в котором через образ наставника из Чиркея раскрывается главная суфийская идея – сила связующего звена «золотой цепи (силсила – цепь духовной преемственности, духовная родословная)» как знак духовной связи людей прошлого и настоящего, которая, с точки зрения мусульманина, воплощает в себе силу спасения как на этом свете, так и в мире ином.

Шейх из Чиркея – это известный шейх шазалийского и накшбандийского тарикатов Саид-афанди из Чиркея, религиозная и общественная деятельность которого оказала положительное влияние на умы и настроения дагестанцев в период их выхода из семидесятилетнего духовного вакуума, постсоветского развала и хаоса в стране и в регионе. Огромное значение в этой связи в рассматриваемый период имели труды и сочинения Саида-афанди с его религиозным миропониманием и мировидением. Наследие Саида-афанди указывает на то, что «следует постоянно обращать внимание на преодоление именно морально-нравственных, этических проблем общества в современных условиях глобальных информационных и технологических процессов» [4, с. 193], что может служить и служит, с точки зрения многих современных религиозных и светских ученых, самым верным рычагом воздействия на возрождение отечественного мусульманского богословия. Выход из своего личного духовного кризиса в мир познания вечности Саида-афанди был связан с принятием тариката (тарикат – путь, название суфийского пути; мистический метод, система или школа обучения), именно здесь крепко формируется его духовный стержень, характер его внутренней культуры. Приблизительно также объясняет в поэме М. Ахмедов и свой приход к духовному просветлению.

ТIарикъат дир рекIел
ХIакъикъат буго,
Устарасул чIумаз
Кьураб нух буго [5, с. 192].

Тарикат – сердца моего
Истина
Четки наставника
Указали мне путь

(перевод с аварского языка на русский язык здесь и далее автора статьи – *Г. Ш.*).

Олицетворение – «четки указали путь» – позволяет автору проецировать на основную линию непростые экзистенциальные проблемы души современного человека и человеческого бытия. Здесь уместно вспомнить, что четки для поэта – это символ очищения и духовного взлета, часто встречающийся в его поэтических размышлениях. «Читая эти строки народного поэта, невольно задумываешься о чистоте молитв, задаешься вопросом, насколько чиста наша совесть, да и вообще, что является мерилом чистоты? Пространство? Луч утренней зари? Дождь? Не знаю. Трудно объяснить. М. Ахмедов ответил просто и гениально – Четки звезд. Способность теребить ночами четки звезд, при этом читая чистые, искренние молитвы, дана только поэту, набожному поэту. А слово «поэт» тоже в последние годы хоть и потеряло свой прежний блеск, всегда олицетворялось с чистотой, свободолюбием и величием», – пишет об этом М. Омаров [6, с. 59].

Одной из главных особенностей суфийской художественной традиции в поэме «Шейх из Чиркея» выступает наличие элементов суфийской этики, адаба, особенно относительно понятия «учитель и ученик». Как известно, с точки зрения последователей суфизма, к примеру, известного суфийского шейха Хасана-афанди из Кахиба, «суфизм целиком и полностью является адабом (этикой) и никто не постигает поставленной цели без его соблюдения» [7, с. 54]. Надо сказать, что поэма написана после убийства Саида-афанди из Чиркея, учителя и наставника М. Ахмедова, который во многом способствовал духовному укреплению и росту поэта. (Смерть Саида-афанди из Чиркея стало событием, потрясшим в свое время весь Дагестан, так как он был убит в собственном доме. Одна из его посетителей, которая под видом гостьи зашла в дом богослова, принесла с собой взрывное устройство, которое сработало в комнате, где Саид-афанди обучал своих мюридов. Последнее, что сказал Саид-афанди перед смертью, – это обращение к той женщине: «Покайся, дочка». Через несколько секунд после этого произошел взрыв. Несколько человек погибли на месте, погиб и шейх Саид-афанди. Это случилось 28 августа 2012 года).

Отсюда в поэме элементы этики и морали перемешаны с элегическими нотами, острое переживание смерти шейха моделирует повышенную чувствительность автора поэмы к окружающему миру. Уход Саида-афанди для поэта – это «угасание света счастья», «опустошение дома», «уход времени в сон», «остановившееся дыхание», «закат солнца» – эти и многие другие художественные средства используются автором с целью передачи своего обнаженного чувства боли, скорби и отчаяния.

МарIилъ тIерхьун руго
ТIелхалгун берал,
ТIерхьараб бакъ гIадин
Ана дир Устар.
Бералъа рекIелъе
ТIинкIула марIу,
МарIарулал, чIвана
ЧIикIаса СарIид [5, с. 188].

В слезах тонут
Ресницы и глаза,
Словно солнца закат,
Ушел мой наставник.
Из глаз в сердце
Капают слезы,
Горцы, убили
Саида из Чиркея.

Вместе с тем М. Ахмедов связывает свою судьбу с судьбой наставника и с судьбами предыдущих праведников в эсхатологической перспективе – в этом заключено главное мировоззренческое ядро суфийского характера в поэме. Несмотря на пессимистические ноты, в целом поэма полна «здорового оптимизма и веры, особенно свойственной человеку непрерывного труда в течение всей жизни ради победы света над тьмой, ради познания истины» [8, с. 147], в этом отношении художественная идея произведения близка к идейному содержанию книги стихов арабского поэта Ахмеда Хиби под названием «Мысли для будущих поэм».

УхIудалъул рагъда
Хвел босаразда
Хадув ана устар
Досий хвел гьечIо [5, с. 193].

На войне при Ухуде
Те, кто принял смерть,
За ними отправился учитель
Нет смерти для него.

Как видно, убийство богослова автор сравнивает со смертью павших на горе Ухудправедников, отсюда он называет его бессмертным, а его благодать, которую он оставил после себя – безмерной. (Ухуд – священная гора, расположенная на севере города Медина (Саудовской Аравии). В битве при Ухуде сразились войска из Медины под предводительством пророка Мухаммада (мир ему) и Абу Суфьяна. На горе Ухуд мусульмане потерпели поражение, здесь был убит и любимый дядя пророка (мир ему) Хамза (23 марта 625 год, 3 шавваля, 3-го года хиджры).

В этой связи автор пишет, что в груди его «остался родник», продолжающий очищать все мерзкое, грязное, мутное в его жизни. Снова и снова поэт прокручивает в своей памяти годы, прошедшие без крепкой веры, раскрывая для читателя лабиринты своего сердца, в котором зикр, упоминание Творца стало после знакомства с Саидом-афанди главным духовным украшением и утешением в жизни. (Зикр – поминание Аллаха, цель которого ощутить внутри себя божественное присутствие).

Очищение сердца – это одна из значимых категорий с точки зрения суфийской этики на пути человека к своему совершенству. Совершенный человек («аль-инсан аль-камиль») – одно из основных понятий теории суфизма, с помощью которого характеризуют мусульманина, достигшего высшей нравственной чистоты. Соответственно, здесь существенной импликацией суфийской философии, связанной с очищением сердца, выступает и веротерпимость. Отсюда становится понятным смысл той части завещания шейха, где он говорит, что следует «держать сердце чистым», вместе с тем выбрать добро, несмотря на то, что царит в мире зло. Здесь категории добра и зла выступают как тезисы двуединства миропорядка. С одной стороны, определена судьба человека, все его действия, начало и конец его жизни, а с другой – человек имеет возможность и право выбирать добро и отказаться от зла, и даже относительно вопросов

смерти и жизни Саид-афанди спокойно выбирает добро, связанное со смертью, нежели зло во имя сохранения своей жизни. «Они нас убивают, а мы продолжим хоронить», – эти слова были сказаны Саидом-афанди на похоронах сотрудника муфтията, ученого-богослова Курамухаммада-хаджи Рамазанова, который был убит в собственной машине по дороге домой после вечернего намаза. Как видно, здесь мысль шейха передается через библейский и коранический подтекст, ассоциируется со словами братьев Хабиля и Кабиля: «Я не дам тебе жить, я убью тебя», – сказал Кабиль. «В любом случае я не подниму против тебя своей руки. Поступай, как хочешь», – ответил Хабиль. Приблизительно такой же подход и к своей смерти Саид-афанди выразил в своих словах в одном из интервью незадолго до смерти. Эти слова интерпретируются в поэме через мотив интуитивного видения шейхом своей смерти. Мотивы спокойствия, молчания, покорности, довольства человека на примере главного героя демонстрируются в поэме как могущественная сила души человека, как непрерывное обновление духа, живущего в вечности. «Шейх рассматривает смерть не как конечность бытия, за которым нет ничего, а как переход в мир иной, вечный, где за каждый вздох, за каждый миг и за все наши деяния будет спрошено по справедливому суду Всевышнего Аллаха» [7, с. 100]. Бессмертные дела и помыслы праведников, по мнению М. Ахмедова, всегда будут продолжаться с новыми силами, и здесь снова связующим звеном, способным преодолеть любые пространственно-временные преграды, выступает образ четок, который всегда ассоциируется с образом молитвы. Спасение мира в молитве, в упоминании Творца, убежден автор, и потому он пишет:

Дие устарасул
ЧIумал хутIана,
ЧIунтараб дуниял
Данде бачине.
Дие устарасул
ЧIумал хутIана,
ЧIвадарухъабазе
Гуллбилъун ругел [5, с. 185].

Мне от наставника
Четки остались,
Потрясенный мир
Ими чтоб собрать.
Мне от наставника
Четки остались,
Убийцам они
Пулями станут.

Мысль, убеждение поэта в том, что смысл человеческой жизни в четках, а значит – в молитве, является завершающей поэму «Шейх из Чиркея». Вместе с тем у поэта «остались книги шейха, а в книгах – небеса». Здесь уместно отметить, что «богатое «духовно-художественное» (Г.Г. Гамзатов) наследие Саида-афанди из Чиркея, вошедшее в историю аварской литературы как особое религиозное явление, предназначенное передать читателю сущность человеческой веры в контексте с его жизнью, объяснить ему назначение и роль человека в обществе и окружающей среде и многое другое, становится на современном этапе одним из самых бурных событий, происходящих в духовной жизни Дагестана» [9, с. 61] и дагестанцев, в их числе и М. Ахмедова. Поэт верит, что благодать шейха из Чиркея никогда не покинет его, уверен, что знакомство с богатейшими традициями ислама, которые раскрылись поэту благодаря шейху Саиду-афанди, «стимулировало в нем естественную потребность художника разобраться в себе, в своей прожитой жизни» [10, с. 143], что является одним из важнейших принципов теории суфизма.

Таким образом, материал данной статьи указывает на необходимость уделять внимание проблемам художественной интерпретации феномена суфизма в творчестве М. Ахмедова, а также в современной аварской поэзии. Исследование одной из поэм М. Ахмедова «Шейх из Чиркея» позволяет выводить следующие основные положения:

– сфера этико-эстетического влияния арабо-мусульманской культуры на художественное мышление М. Ахмедова имела возможность развиваться через общение с шейхом Саидом-афанди из Чиркея;

– освоение мусульманской духовной культуры в восприятии М. Ахмедова – это процесс не только религиозный, но и художественно-эстетический, сопровождающийся его поэтическим мировидением и миропониманием. Для М. Ахмедова духовная культура – это мир творческих вдохновений, поисков и приобретений;

– вопросы, связанные с феноменом суфизма, которые раскрываются в поэме М. Ахмедова «Шейх из Чиркея», свидетельствуют о суфийских художественных традициях и преемственности в аварской поэзии.

Библиографический список

1. Абдуллаев М.А. *Суфизм и его разновидности на Северо-восточном Кавказе*. Махачкала: Издательство ООО «Дагпресс-медиа», 2003.
2. Сибагатов Ф.Ш. *Духовная литература башкирского народа*. Уфа: Издательство «Гилем» НИК «Башкирская энциклопедия», 2015.
3. Хайбуллаев С.М. *Поэзия высокого накала*. Махачкала: Издательство Дагкнигоиздат, 1990.
4. Патеев Р.Ф. Современная исламская теология в контексте перспектив возрождения отечественного мусульманского богословия. *Ислам в современном мире*. 2018; № 14 (2): 183–199.
5. Ахмедов М. *Цо панаяб х1ухьел бух1улеб рек1ел. (Горящего сердца восторженный вздох)*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2018.
6. Омаров М-Р.М. О цикле стихов М. Ахмедова «Четки». Ислам. *Духовно-просветительский журнал*. 2007; № 1 (15): 58–63.
7. Омаров М-Р.М. *От имама Шамиля до Саида-афанди*. Махачкала: Издательство «Рисалат», 2017.
8. Флоров О.Б. Книга стихов арабского поэта из Израиля Ахмеда Хиби «Афкар ликасаид кадима» («Мысли для будущих поэтов»). *Востоковедение. Филологические исследования*. 1999; Выпуск 37: 141–148.
9. Гаджилова Ш.М. О жизни и творчестве Саида-апанди из Чиркея. (К 80-летию мыслителя). *Вестник института языка, литературы и искусства*. 2017; № 12: 56–62.
10. Юсупова Ч.С. *Али-Гаджи из Инхо*. Махачкала: Издательство ДНЦ РАН, 1997.
11. Омаров М.А. *Этика исламской религии*. Пятигорск: Издательство ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», 2015.

References

1. Abdullaev M.A. *Sufizm i ego raznovidnosti na Severo-vostochnom Kavkaze*. Mahachkala: Izdatel'stvo OOO «Dagpress-media», 2003.
2. Sibagatov F.Sh. *Duhovnaya literatura bashkirskogo naroda*. Ufa: Izdatel'stvo «Gilem» NIK «Bashkirskaya `enciklopediya», 2015.
3. Hajbullaev S.M. *Po`eziya vysokogo nakala*. Mahachkala: Izdatel'stvo Dagknigoizdat, 1990.
4. Pateev R.F. Sovremennaya islamskaya teologiya v kontekste perspektiv vozrozhdeniya otechestvennogo musul'manskogo bogosloviya. *Islam v sovremennom mire*. 2018; № 14 (2): 183-199.
5. Ahmedov M. *Co panayab h1uh'el buh1uleb rek1el. (Goryaschego serdca vostorzhennyj vzdoh)*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2018.
6. Omarov M-R.M. O cikle stihov M. Ahmedova «Chetki». Islam. *Duhovno-prosvetitel'skij zhurnal*. 2007; № 1 (15): 58-63.
7. Omarov M-R.M. *Ot imama Shamilya do Saida-afandi*. Mahachkala: Izdatel'stvo «Risalat», 2017.
8. Florov O.B. Kniga stihov arabskogo po`eta iz Izrailya Ahmeda Hibi «Afkar likasaid kadima» («Mysli dlya buduschih po`etov»). *Vostokovedenie. Filologicheskie issledovaniya*. 1999; Vypusk 37: 141-148.
9. Gadzhilova Sh.M. O zhizni i tvorchestve Saida-apandi iz Chirkeya. (K 80-letiyu myslitelya). *Vestnik instituta yazyka, literatury i iskusstva*. 2017; № 12: 56-62.
10. Yusupova Ch.S. *Ali-Gadzhi iz Inho*. Mahachkala: Izdatel'stvo DNC RAN, 1997.
11. Omarov M.A. *`Etika islamskoj religii*. Pyatigorsk: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Pyatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet», 2015.

Статья поступила в редакцию 03.05.23

УДК 81`42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-458-461

Zenenko N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Romance Languages, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Honored worker of the Higher School of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: zenenko@mail.ru*
Kurilina T.V., *postgraduate, Department of Romance Languages, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: iberismo@mail.ru*

THE CATEGORY OF INTERTEXTUALITY IN PORTUGUESE AND SPANISH DIGITAL NEWS MEDIA: TYPOLOGY ISSUES. The article considers intertextuality as a textual category embodying the correlation of several texts in one in the process of their functioning and as a process of interactivity of one's (the author's) and someone else's speech (quotes, allusions, reminiscences, etc.). The paper outlines the context of the study and its underlying concepts and methodological considerations, mentions the contribution this study makes to the body of knowledge on media linguistic. Special attention is paid to the consideration of current typologies

of intertextuality in the context of the Internet news discourse of Portuguese and Spanish media in order to identify their features and main figures of the intertext. The authors make a conclusion that definitions of intertextuality are polyphonic. There is a variety of published approaches to the intertextuality's taxonomy, which classify it in different ways. The prevalent intertext figures in the Internet Portuguese and Spanish media news discourse are quotes, allusions and references. The quotes are classified according to their explicit level, attribution and purposes.

Key words: **intertext, intertextuality, Internet news discourse, intertext figures**

***Н.В. Зененко**, д-р филол. наук, проф., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: zenenko@mail.ru*

***Т.В. Курилина,** соискатель, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: iberismo@mail.ru*

КАТЕГОРИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В НОВОСТНЫХ ПОРТУГАЛЬСКИХ И ИСПАНСКИХ ЦИФРОВЫХ МЕДИА: ВОПРОСЫ ТИПОЛОГИИ

В статье рассматривается интертекстуальность как текстовая категория, воплощающая соотнесенность нескольких текстов в одном в процессе их функционирования, и как процесс интерактивности своей (автора) и чужой речи (цитаты, аллюзии, реминисценции и т. д.). Особое внимание уделяется рассмотрению актуальных типологий интертекстуальности в контексте новостного интернет-дискурса португальских и испанских медиа с целью выявления их особенностей и основных фигур интертекста. Путем анализа положений статьи авторы приходят к выводу о полифоничности трактовок категории интертекстуальности и разнообразии параметров таксономического подразделения интертекста. Наблюдается частотное использование в новостном интернет-дискурсе португальских и испанских медиа интертекстуальных фигур в виде цитат, референций и аллюзий. Классификация цитат осуществляется по степени эксплицитности, атрибутивности и по целям употребления.

Ключевые слова: **интерекст, интертекстуальность, новостной интернет-дискурс, фигуры интертекста**

За более чем полувековое существование теории интертекстуальности, разработанной Ю. Кристевой, переосмыслившей идеи диалогичности М.М. Бахтина, так и не сложилось единого взгляда относительно ее конститутивных категорий.

Интертекстуальности посвящено немало фундаментальных исследований отечественных лингвистов [В.П. Москвин (2014), Т. Н. Колокольцева (2014), Н.А. Фатеева (2000), В. Е. Чернявская (2009), Г. В. Бобровская (2015), Ю.М. Лотман (1992), Ю.С. Степанов (2001) и др.], уточняющих и систематизирующих основные понятия теории интертекста, описывающих и упорядочивающих его фигуры и жанры. Быстрое развитие средств цифровых коммуникаций и способов, ее осуществляющих, вызвало всплеск интереса у научного сообщества к феномену «интертекстуальность». Так, Т.Н. Колокольцева, занимаясь вопросами коммуникации в интернет-пространстве, считает, что эта категория является основополагающей в условиях цифровой среды [1, с. 71]. Интернет средств массовой информации и коммуникации – это уникальное пространство для реализации интертекстуальности, поскольку тексты в интернет-среде, имманентным свойством которой является электронная гипертекстуальность, оказываются связанными практически, увеличивается степень их открытости, возрастает роль их диалогичности [1, с. 72]. Для успешного анализа любого вида речи необходима систематизация выразительных приемов и фигур, приемлемых для данного типа дискурса, являющегося по своей природе уникальным [2, с. 5]. В соответствии с вышесказанным, обзор рабочих типологий интертекстуальности в контексте цифровых новостных португальских и испанских медиа видится актуальным.

Описать и определить сходства и отличия выбранных нами для анализа типологий категории интертекстуальности, включая элементы межтекстовых связей, и выявить основные фигуры интертекста – цель данной статьи.

Основные задачи статьи включают в себя анализ типологий, предложенных Ж. Женеттом, М. Пфистером, У. Бройхом; изучение параметров «таксономического подразделения», выделенных В.П. Москвиным; выявление фигур риторической интертекстуальности в новостном интернет-дискурсе.

В процессе анализа исследуемого теоретического и практического материала мы использовали методы лингвистического описания, дискурс-анализа и контекстно-логического анализа. Научная новизна статьи заключается в попытке выявить основополагающие характеристики категории «интертекстуальность», которые найдут применение при системном анализе данного феномена в тексте любого жанра цифрового дискурса. Результаты проделанного нами анализа развивают актуальные идеи о языковых процессах в интернет-коммуникации и интернет-дискурсе, способствуют новому осмыслению основных понятий интертекста и уточняют содержание некоторых текстовых категорий, тем самым могут внести некоторый вклад в лингвистику текста и теорию дискурс-анализа – в этом состоит теоретическая значимость работы. Существенные положения и выводы научно-исследовательской статьи могут найти применение в теоретических курсах по дискурсологии, лингвистике текста, общему языкознанию, а также в практике преподавания португальского и испанского языков – этим определяется практическая ценность проделанного нами анализа.

В рамках данной работы мы решили ограничиться анализом типологий, предложенных Ж. Женеттом (*G.Genette*), М. Пфистером (M. Pfister), У. Бройхом (W. Broich), и рассмотреть параметры «таксономического подразделения», выделенные В.П. Москвиным, поместив каждый тип интертекстуальных отношений и формы реализации интертекстуальности в контекст новостного интернет-дискурса португальских и испанских медиа.

Классификация Ж. Женетта (*Genette Gerard*)

Одна из попыток классифицировать интертекстуальные элементы и межтекстовые связи принадлежит современному нарратологу Жерару Женетту (Gerard Genette), изучающему, в том числе, категорию интертекстуальности. Известный французский лингвист XX–XXI вв. в своей книге «Палимпсесты» (греч. *palipmpseston* – вновь соскобленный), исследуя различные межтекстовые связи, вводит в научный обиход понятие «транстекстуальность», описывая пять вариантов транстекстуальных единств.

Начинает свою классификацию Ж. Жанетт [3] с категории интертекстуальности, определяя ее как взаимодействие между двумя или более текстами (ссылка, повтор, эпиграф, реминисценция, цитирование и т. д.). Большинство текстов новостного интернет-дискурса португальских и испанских медиа включает межтекстовый диалог. Это объясняется тем, что одной из целей статьи новостного жанра (заметка, статья, репортаж и др.) является освещение общественно значимого события, например, речи политиков, общественных деятелей, спортсменов и др. Так, в португальской электронной газете *Diário de Notícias,* 86 статей из 100, опубликованных в разделе *Internacional* (Международная панорама) в период с 15 по 20 марта 2023 года, содержат эксплицитные атрибутивные цитаты. Как правило, автор статьи ссылается на официальный источник, таким образом создавая ощущение достоверности информации [4]. Например: *Esta decisão não foi tomada de ânimo leve, e reflete as preocupações dos Estados Unidos com o aumento das dívidas na UNESCO, a necessidade de reformas fundamentais na organização e o viés anti-Israel na UNESCO, diz o comunicado divulgado esta quinta-feira. – Решение не было простым, оно отражает то, насколько США обеспокоены ростом задолженностей, необходимостью фундаментальных реформ в организации и антиизраильскими настроениями, все еще сохраняющимися в ЮНЕСКО, – говорится в опубликованном в эту среду сообщении* (*перевод авторов*).

Вторым типом Ж. Женетт называет паратекстуальность – это корреляция текста с составляющими его компонентами (заглавие, зачин текста, концовка текста, пролог, эпиграф, эпилог). Если в художественных произведениях заглавие «содержит в себе программу литературного сочинения и ключ к его пониманию» [5], то в публицистике это не всегда так. Здесь на первое место выходит прагматическая функция заголовка – быть ярким, привлекать внимание, отражать суть текста, к которому он относится. Паратекстуальными Ж. Женетт называет также связи между черновиками и финальным текстом, приводя в пример роман Джеймса Джойса «Улисс», в оригинальном тексте которого отсутствуют названия глав, отсылающие читателя к гомеровской «Одиссее», присутствующие, однако, в черновиках и письмах Джойса. В контексте новостного медиа-дискурса паратекстуальные отношения прослеживаются между опубликованным изначально текстом и актуализированной ее версией. Например, испанская электронная газета *El Mundo* указывает время, когда были внесены изменения в текст. Еще одним примером проявления паратекстуальности в новостных португальских и испанских медийных текстах могут служить статьи из раздела *Directo* (прямой эфир) в испанских электронных газетах *El Mundo, El País, Público*, где информация постоянно дополняется, а позже можно проследить то, как менялось содержание текста и хронология событий. Таким образом построены статьи, посвященные вотуму недоверия правительству, который обсуждается в парламенте Испании.

Метатекстуальностью Ж. Женетт называет интерпретирующие, сравнительно-аксиологические взаимоотношения двух или более текстов. Метатекстуальными можно назвать любой вид интертекстуальных включений, если это текст о тексте. Поскольку, будь то цитата, аллюзия, заглавие, эпиграф и т. д., если они выполняют функцию контекста для самого текста, то являются метатекстом. Нередко данный тип межтекстового взаимодействия прослеживается в

статьях раздела *Opinião* (Мнение) любой португальской газеты. Например, автор статьи, опубликованной в ежедневном издании *Diário de Notícias*, комментирует неудачные, по его мнению, заголовки в португальской газете *Expresso*. Данный текст представляет собой оценку исходного текста. При этом первый текст словно создал второй, существование которого невозможно без первого: *Domingo, 24. Expresso online, título: "Marcelo ficou preocupado com relatório sobre Tancos, mas já não está". A questão era: e o Expresso não ficou preocupado com isso? – Воскресенье, 24 сентября. Заголовок португальской газеты «Эшпрессу онлайн»: «Марселу Ребелу де Соуза проявил обеспокоенность относительно доклада о пожарах в районе Танкуш, но на настоящий момент у него нет повода для беспокойства». Вопрос состоял в следующем: а не обеспокоилась ли этим газета «Эшпрессу»?*

Гипертекстуальность, четвертый тип межтекстовых связей, Ж. Женетт считает наиболее важным, он реализуется за счет присутствия и / или эффекта, например, таких речевых фигур, как имитации, травести, гротеска, шаржа и т. д., в основном тексте множества других текстов. Этот тип наиболее часто встречается в разделе *Opinión* «Мнение португальских и испанских СМИ». Например: *Como era uma sala de imprensa «youspeakenglish», sem um dispositivo de audição de tradução, resolvi ir almoçar – Поскольку это была комната для журналистов «юспикинглиш», не оснащенная ни одним устройством, через которое можно было бы услышать перевод, я решил пойти пообедать*.

Гипертекстуальность, по мнению Женетта, чаще всего связана с пародированием одним текстом другого. Притом цели автора, пользующегося средствами гипертекстуальности, могут быть различны: это и критика, как в примере выше, и достижение комического эффекта, и создание определенного мнения у читателя и др.

Пятый тип – это архитекстуальность – жанровая соотнесенность текстов. Ж. Женетт называет ее наиболее абстрактной и в качестве размышления задается вопросом о жанровой принадлежности «Божественной комедии» Данте Алигьери. Мы, в свою очередь, можем вспомнить каналы португальских и испанских СМИ в социальных сетях, например, в Телеграм, где новостные публикации имитируют сообщения от знакомых и друзей.

Стоит заметить, однако, что эта классификация носит довольно общий характер, так как возможно перекрещивание типов между собой. Например, цитата может быть отнесена как к интертекстуальности, так и к гипертекстуальности.

Классификация М. Пфистера и У. Бройха

Другое типовое деление предлагают М. Пфистер и У. Бройх [6]. Дифференцируя виды межтекстуальных связей, они основываются в первую очередь на различиях интертекста, т. к. текст может анализироваться комплексно в системе с иными текстами или можно сконцентрировать внимание на взаимоотношениях двух отдельно взятых текстов. Затем Пфистер и Бройх детально разграничивают эти типы текстов, опираясь на шесть критериев, которые определяют интенсивность интертекстуальных ссылок.

Первый критерий – референциальность, предполагает наличие степени интенсивности межтекстовых связей и появление вследствие этого метатекста, но не в смысле хронологического порядка, а в семиотическом плане.

Вторым критерием выступает коммуникативность, которая указывает на степень осознанности интертекстуальной ссылки как со стороны автора, так и со стороны читателя, определяя тем самым степень интенциональности.

Следующий критерий тесно связан с предыдущим – авторефлексивность. Он указывает на то, что автор не только сознательно применяет и явно маркирует интертекст, но и объясняет, чем обусловлено включение другого текста.

Четвертый критерий – структуральность. С помощью него мы можем определить, насколько предтекст становится основой и структурой нового текста.

Пятым критерием является селлективность, или избирательность. Он уточняет степень того, насколько отчетливым и показательным становится заимствование в новом контексте.

Последним критерием М. Пфистер и У. Бройх [6] выделяют диалогичность. Ею определяется характер новой контекстуализации заимствованного фрагмента. Отечественный лингвист Н.Ф. Чернявская, анализируя их классификацию, считает, что М. Пфистер и У. Бройх представили интертекстуальность в виде «концентрических кругов», в центральной части которых фиксируется «максимальная степень интертекстуальности» [7, 194–195].

На наш взгляд, подобную классификацию по силе и интенсивности интертекстуальных связей нельзя считать исчерпывающей в том случае, если рассматривать интертекстуальность как единство ряда субкатегориальных подтипов.

Таксономия В.П. Москвина

В.П. Москвин уточняет понятие интертекстуальности, определяя ее как ассоциативное взаимодействие одного текста с другими, в нем отразившимися, как базу для фигур интертекста (цитаты, аппликации, аллюзии парафраза и др.) [8]. Компоненты интертекстуальности как типологической модели ученый-исследователь противопоставляет по ряду параметров.

По своей структуре В.П. Москвин делит отношения между текстами на «поглощающие» и преобразующие, или частичные (где принимающий текст является целым, а исходный текст – донором) и «подражательные», где исходный текст служит основой, порождающей вторичный текст. Последний, возникающий при пародировании или переосмыслении предыдущего текста, практически не встречается в новостных публикациях новостных португальских и испанских медиа. Это более характерно для аналитического раздела *Opinión* – «Мнения».

Степень опознаваемости включенного в текст фрагмента другого текста или текста, производного от исходного, определяет силу интертекстуальных связей. В.П. Москвин фиксирует 5 базовых условий: «1) наличие прямой или косвенной ссылки на претекст; 2) степень известности претеста реципиенту; 3) диссонанс форм принимающего / производного текста и претекста; 4) число компонентов, объединяющих выдержку или производный текст с претестом; 5) степень точности выдержки из претекста и приближения формы производного текста к форме претекста» [8, 45]. При этом он подчеркивает значимость первого условия и уточняет, что остальные активизируются лишь в случае его отсутствия. В новостном интернет-дискурсе португальских и испанских СМИ ссылка на претекст, как правило, присутствует, поэтому значимым становится тип этой отсылки.

Важную роль играет наличие или отсутствие гиперссылки (физически связывающей тексты в электронной среде). Удельный вес цитаты в первом случае возрастает, а границы интертекста, с одной стороны, расширяются, а с другой, наоборот, сужаются. Так, например, в статье, опубликованной на интернет-странице испанской газеты *El País*, указание на первоисточник снабжено гиперссылкой (подчеркнуто): *Rusia es una tormenta; China, el cambio climático. La metáfora, evocada en octubre por el jefe del servicio de inteligencia interior de Alemania, puede suscitar debate acerca del reparto de responsabilidades* <…> *– Россия – это гроза; Китай – климатические изменения. Метафора, которую вспомнил в октябре глава Федерального ведомства по охране конституции Германии, может вызвать полемику относительно распределения ответственности* <…>.

Испанский текст в *El País* оказывается физически связанным с текстом, опубликованным на английском языке на странице информационного агентства *reuters*, где также приводятся слова Томаса Хальденванга: *When I speak with foreign partners about China, they always say: Russia is the storm, China is climate change,» he said – Когда я говорю с иностранными партнерами о Китае, они всегда говорят: Россия – это гроза; Китай – климатические изменения», – сказал он.*

Однако мы понимаем, что автором метафоры является вовсе не он, а «иностранные партнеры», какие именно – не уточняется. Поэтому немалую роль в определении силы интертекстуальных связей играет факт точности источника интертекстуальной вставки.

Автор статьи в *El País* ссылается именно на Томаса Хальденванга, а не на старшего советника директора Агентства национальной безопасности США по стратегии в кибербезопасности Роберта Джойса, который еще в марте 2019 года, говоря о киберугрозах, назвал Россию «ураганом», а Китай – «климатическими изменениями». На наш взгляд, гиперссылка в данном случае сужает границы интертекста, ведь автор статьи, например, мог связать подобным образом свой текст со статьей *From Russian rain to Chinese storm (От русского дождя к китайскому шторму)* в американском *The Hill*, где встречается та же метафора, но цитируются уже слова Роберта Джойса: *I kind of look at Russia as the hurricane. It comes in fast and hard. China, on the other hand, is climate change: long, slow, pervasive." Rob Joyce, director of the Cybersecurity Directorate of the National Security Agency (NSA) in 2019* [9] *– Я из тех, кто смотрит на Россию как на ураган. Он быстрый и неистовый. Китай – это, напротив, климатические изменения: долгие, медленные, повсеместные». Роберт Джойс, старший советник директора Агентства национальной безопасности США по стратегии в кибербезопасности.*

По интенции адресанта В.П. Москвин делит межтекстовые отношения на риторическую (преследующую определенные цели), спонтанную (функционально иррелевантную) и криптофорную (скрываемую) интертекстуальность. Спонтанная интертекстуальность в цифровом новостном медиа возникает, как правило, при переводе новости, опубликованной ранее иностранным новостным агентством или при переводе цитаты (между оригиналом и переводным вариантом).

В результате проделанного нами анализа типологий категории «интертекстуальность» в контексте новостного интернет-дискурса португальских и испанских медиа мы сделали заключение о наличии разнообразия параметров таксономического подразделения интертекста и научных трактовок теории интертектуальности в целом. Основные фигуры интертекста в новостном интернет-дискурсе португальских и испанских медиа – цитата, референция и аллюзия. Цитаты мы можем разделить: а) по степени эксплицитности: интерактивные (снабженные гиперссылкой) и неинтерактивные (без гиперссылки на претекст), б) по степени атрибутивности: с точным указанием на претекст и без конкретного указания на него, в) по целям введения в текст цитаты можно разделить на аргументативные, экземплярные и подменяющие (компенсирующие) цитаты.

Библиографический список

1. Колокольцева Т.Н. Интертекстуальность и гипертекстуальность в интернет-коммуникации. *Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов*: коллективная монография. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2014: 71–95.
2. Колокольцева Т.Н., Москвин В.П. Предисловие. *Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов*: коллективная монография. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2014: 5–15.

3. Genette G. *Palimpsestos a literatura de segunda mão*. Edições Viva Voz, Belo Horizonte, Brasil, 2010.
4. Панченко Н.Н. *Достоверность как коммуникативная категория*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2010.
5. Фатеева Н.А. *Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов*. Москва: Агар, 2000.
6. Broich U., Manfred P. *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer, 1985.
7. Чернявская В.Е. *Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность*: учебное пособие. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
8. Москвин В.П. Теория интертекстуальности: категориальный аппарат. *Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов*: коллективная монография. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2014: 16–51.
9. Jen C. Quoting to persuade: A critical linguistic analysis of quoting in US, UK, and Australian newspaper opinion texts. *AILA Review*. 2020; Vol. 33: 136–156.

References

1. Kolokol'ceva T.N. Intertekstual'nost' i gipertekstual'nost' v internet-kommunikacii. *Intertekstual'nost' i figury interteksta v diskursah raznyh tipov*: kollektivnaya monografiya. Moskva: FLINTA: Nauka, 2014: 71-95.
2. Kolokol'ceva T.N., Moskvin V.P. Predislovie. *Intertekstual'nost' i figury interteksta v diskursah raznyh tipov*: kollektivnaya monografiya. Moskva: FLINTA: Nauka, 2014: 5-15.
3. Genette G. *Palimpsestos a literatura de segunda mão*. Edições Viva Voz, Belo Horizonte, Brasil, 2010.
4. Panchenko N.N. *Dostovernost' kak kommunikativnaya kategoriya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2010.
5. Fateeva N.A. *Kontrapunkt intertekstual'nosti, ili intertekst v mire tekstov*. Moskva: Agar, 2000.
6. Broich U., Manfred P. *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer, 1985.
7. Chernyavskaya V.E. *Lingvistika teksta: Polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
8. Moskvin V.P. Teoriya intertekstual'nosti: kategorial'nyj apparat. *Intertekstual'nost' i figury interteksta v diskursah raznyh tipov*: kollektivnaya monografiya. Moskva: FLINTA: Nauka, 2014: 16-51.
9. Jen S. Quoting to persuade: A critical linguistic analysis of quoting in US, UK, and Australian newspaper opinion texts. *AILA Review*. 2020; Vol. 33: 136-156.

Статья поступила в редакцию 13.05.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-461-463

***Zimina L.O.**, Cand. of Sciences (Philology), Siberian Institute of Management, Branch of RANEPA (Novosibirsk, Russia), E-mail: zimina-lo@ranepa.ru*

SPEECH DISORDERS IN BUSINESS DISCOURSE MODERN RUSSIAN YOUTH. The article is devoted to the study of speech disorders in business communication of modern youth. Contexts containing speech disorders from the business discourse of Novosibirsk students served as the material for the analysis. The paper examines specific features of the business discourse of representatives of the younger generation, analyzes causes of speech disorders in the business oral speech of students, identifies types of speech errors made by young people, and describes methods of correcting speech disorders in business speech. The presented material allows to conclude that speech disorders in the business discourse of modern youth significantly reduce the effectiveness of communication, which requires a systematic approach to teaching business communication techniques. The results of the study will be useful in preparing future specialists in various fields for business communication in a professional environment.

Key words: **discourse, business communication, speech culture, speech behavior, speech disorders, language norm**

***Л.О. Зимина**, канд. филол. наук, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: zimina-lo@ranepa.ru*

РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена исследованию речевых нарушений в деловой коммуникации современной молодежи. Материалом для анализа послужили контексты, содержащие речевые нарушения, из делового дискурса новосибирских студентов. В работе рассмотрены специфические черты делового дискурса представителей молодого поколения, проанализированы причины речевых нарушений в деловой устной речи студентов, выявлены типы речевых ошибок, допускаемых молодыми людьми, а также описаны приемы исправления речевых нарушений в деловой речи. Представленный материал позволяет сделать вывод, что речевые нарушения в деловом дискурсе современной молодежи значительно снижают эффективность общения, что требует системного подхода к обучению приемам деловой коммуникации. Результаты исследования будут полезны при подготовке будущих специалистов в разных сферах к деловому общению в профессиональной среде.

Ключевые слова: **дискурс, деловое общение, культура речи, речевое поведение, речевые нарушения, языковая норма**

Успех делового общения обусловлен знанием основ коммуникации, а также норм современного русского литературного языка. Снижение уровня культуры речи студентов и слабые знания родного языка связаны с рядом социальных проблем, с которыми столкнулось человечество в последние годы. Переход на дистанционное обучение в период пандемии значительно повлиял на качество подготовки выпускников школ и уровень их речевой культуры. Вынужденная изоляция и приоритетная коммуникация через Интернет также отразились на речевом поведении молодежи. Именно этими факторами обусловлена необходимость исследования проблем с речью современных студентов и обучение их правилам деловой коммуникации. Л.О. Зимина пишет: «На сегодняшний день в арсенале деловых людей имеется достаточно много языковых и технических средств, позволяющих сделать процесс коммуникации успешным. Однако далеко не все носители современного русского языка обладают необходимым перечнем знаний, умений и навыков для эффективного общения в деловой среде [1, с. 782]. Поиск продуктивных способов взаимодействия позволит улучшить эффективность коммуникации будущих специалистов в разных сферах профессиональной деятельности.

Цель статьи – на основе анализа делового дискурса современной российской молодежи выявить факторы, снижающие эффективность деловой коммуникации, и определить пути их устранения.

Задачи: 1) изучить специфику делового дискурса современной молодежи; 2) описать причины и типы речевых нарушений в деловом дискурсе современной молодежи, 3) определить способы повышения эффективности деловой коммуникации представителей молодого поколения в образовательной среде.

Методы исследования – анализ научной литературы и языкового материала, описательный метод, сравнительно-сопоставительный метод, обобщение и интерпретация.

Теоретическая и практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в практике преподавания дисциплин филологического цикла у студентов разных направлений подготовки, а также при проведении мастер-классов и курсов повышения квалификации по деловой речи.

В научной литературе существуют разные подходы к трактовке понятия «дискурс». В лингвистических исследованиях под дискурсом понимают процесс речевой деятельности или использование языка в различных сферах [2]. Н.Д. Арутюнова дает следующее определение: «Дискурс – это текст (речь) с присущими ему прагматическими, психологическими и социокультурными особенностями» [3, с. 136–137]. Ю.С. Степанов отмечает, что дискурс – явление, существующее в текстах, для которого характерны особая грамматика, лексика, синтаксис [4]. В.И. Карасик выделяет такие разновидности дискурсов, как научный, политический, деловой, юридический, рекламный и др. [5]. Проблеме делового и молодежного дискурсов посвящены работы ряда современных авторов (Р.Л. Гариповой, О.О. Айвазян, Е.А. Ереминой, Н.К. Геймуровой, Т.И. Ивановой, Ю.С. Фоминой и др.). Н.К. Геймурова рассматривает лингвистические особенности институционального делового дискурса [6]. Р.Л. Гарипова, О.О. Айвазян, Е.А. Еремина исследуют речевую паразитологию в молодежной среде [7]. В данной работе будет уделено внимание всем типам речевых нарушений в устном деловом дискурсе молодежи с учетом особенностей речевого поведения говорящих и слушающих [8].

В процессе делового общения необходимо учитывать условия коммуникации, особенности адресанта и адресата, их установки, менталитет, культурные традиции, базу знаний и представлений о мире. К сожалению, на современном этапе развития общества лингвисты констатируют факт снижения уровня культуры речи представителей молодого поколения. Т.И. Иванова, Ю.С. Фомина отме-

чают: «В настоящее время русский язык, участвующий в процессе глобализации мира, переживает кризис: наблюдается резкое снижение уровня грамотности и культуры речи в школьной и студенческой среде» [9, с. 171]. Причинами коммуникативных нарушений в деловом дискурсе современной российской молодежи являются некорректное построение высказываний без учета ситуации и требований национального делового этикета, отклонение от норм литературного языка, смешение языковых единиц разных уровней, злоупотребление иноязычными заимствованиями, использование разговорной и просторечной лексики, а также сленга в ситуациях делового общения.

В публичных выступлениях студентов наблюдаются речевые ошибки, связанные с нарушением всех норм современного русского литературного языка. Устная форма коммуникации в деловой сфере предполагает оперирование нормативной лексикой современного русского языка с учетом особенностей звучащей речи и ситуации общения. В речевом обороте студентов наблюдается смешение форм разговорной речи с литературными вариантами: *«А че у тебя вылезает на экране?»*, «*Еще нету ничего*». Во время обсуждения научных докладов молодое поколение с легкостью произносит такие реплики: *«Так, щас я буду выступать»*, *«Маш, привет! Спасибо за доклад!»*, *«Ну че, типа, самый умный?» – «НЕа»*, *«Ты че мне рассказываешь?»*, *«Мы че-нибудь придумаем»* и т. п. В ходе выступлений студенты нередко допускают орфоэпические ошибки, неверно произнося слова: *«Метономия – это выразительное средство»*, *«Опосредственное общение»*, *«Язык состоял из ритмических воскликаний»*, *«При дэшифровке высказывания»*, *«Для изготовления используется тонкая офсэтная бумага»*, *«Чаще на сайтах каких-нибудь лазиют»*. Фонетические ошибки также связаны с нарушением акцентологических норм: *«В текстАх описаны правила»*, *«К невербальным средствАм относят»*, *«Способы языкОвого выражения разнообразны»*, *«Правовое обеспечЕние национальной безопасности»*, *«Это различные катАлоги»*, *«Ты рассказал про рекламную полигрАфию»*.

Большинство речевых нарушений в деловой речи студентов обусловлено слабым знанием лексических возможностей русского языка. Частотной ошибкой является нарушение лексической сочетаемости слов. Так, при проведении самопрезентации студенты говорят: *«Я решила поступить на юриста»*, *«Мой доклад там играл большое значение»*, *«Хочу улучшить уровень моих навыков»*. Устная речь студентов насыщена различными словами-паразитами, среди которых типичными являются *«ой (ну), блин»*, *«короче»*, *«как бы»*, *«типа»*, *«грубо говоря»*, *«мягко говоря»*. Семантически эти частотные элементы никак не встраиваются в смысловой контекст: *«Ой, ну, блин, я не могу так сразу ответить»*, *«Это как бы случай редкий»*, *«Телевизионная реклама не подходит, мягко говоря, молодежной аудитории»*, *«Грубо говоря, под устной речью понимают…»*. Особенно явными становятся речевые нарушения, когда учащиеся переходят от подготовленной речи к спонтанной: *«Почему именно эту цитату ты прикрепила в презентацию?»*, *«Ты имеешь в виду осознанного ребенка?»*, *«Она не прожевывала слова»*, *«У детей это будет восприниматься положительным эффектом на товар»*. Это свидетельствует об очень слабом уровне речевого контроля участников коммуникации. Большинство студентов не замечают ошибок в собственной речи и с трудом фиксируют их в речи других: *«Речевых ошибок я не заметил, чтобы они были здесь»*, *«Я сильно ничего не услышал»*.

Еще один вид лексических ошибок связан с употребление одного слова в значении другого: *«Мы не были готовы к такому происхождению событий»*, *«Стоит отложить этот момент»*, *«Отпустили от рабского заключения»*, *«Выразила различные схемы»*, *«Когда мне наступило 16 лет»*, *«Тут год свежий»*, *«Ты проговаривала про оценку эффективности»*, *«Преимущества я изобразила на слайде»*, *«Она отразила определение коммуникации»*. Кроме того, на лексическом уровне речевые погрешности могут быть обусловлены смешением паронимов: *«Этическая реклама соответствует закону»*, а также плеоназмами: *«Эта теория в какой-то мере имеет место быть»*, *«Нужно в мыслях продумать свою речь»*, *«Подвел итог о выводе»*, «*Вашему вниманию предлагается самопрезентация меня»*. Тавтология как разновидность плеоназма также снижает качество речи студентов: *«Помогают регламентировать общение в обществе»*, *«Я закончил свою мысль до конца»*. Характерной особенностью деловой речи молодого поколения является злоупотребление иноязычными заимствованиями и новообразованиями от них: *«Когда дедлайн сдачи работ?»*, *«Супер, меня это радует!»*, *«Это сейчас в тренде»*, *«Ребята, вам видно презентацию? Кам бэк»*, *«Они потом пиарятся за счет этого»*, *«Давай я щас погуглю, потом отвечу»*.

На морфологическом уровне текста причиной ошибок является незнание правил образования форм слов: *«Хочу заниматься защитой прав человеков»*, *«Моим жизненным кредом является»*, *«Я думаю, что я победю»*, *«Я родилась в городе Новосибирск»*. Следствием речевого нарушения также становится неверный выбор предлогов: *«Надо говорить в соответствии с нормами этикета при начале выступления»*, «*Решила поступать в юридический факультет»*, *«Уметь себя вести в выступлениях»*. Нередки случаи отступления от правил словообразования: *«Биологическое общение является самым потребным»*, *«Я хотела стать его продолжителем»*, *«Текст в совокупе с изображением»*, *«Можно прорезюмировать доклад?»*, *«Животреплющие темы»*, *«Не исключено употребление диалективизмов»*.

На синтаксическом уровне устного текста причины речевых нарушений обусловлены неумением строить конструкции с учетом правил русского синтаксиса. Учитывая специфику устной коммуникации, говорящие стремятся к построению минимальных конструкций. Однако излишняя экономия языковых средств приводит к пропуску членов предложения, которые важны для правильной интерпретации высказывания слушающими: *«У Даши композиция была двухчастная»* (доклада), *«Хорошие продукты с такой рекламой не связываются»* (производители продуктов), *«У меня есть три диплома по музыкальной школе»* (за успехи). Разговорный оттенок придают деловой речи инверсивные построения: *«Родился я 21 октября в 2003 году»*, *«Наверное, это был год двадцатый»*, «*К сожалению моему большому»*. К синтаксической ошибке приводит также смешение прямой и косвенной речи: *«Лера сказала, что я не согласна с твоим мнением»*. При этом следует отметить, что в пределах минимального контекста студенты нередко допускают речевые ошибки в использовании единиц разных уровней языка: *«Она раскрыла про структуру речи»*, *«На таком же принципе находятся национальный и литературный язык»*, *«Если смотреть про как бы мой характер»*.

Устная деловая коммуникация предполагает учет требований стилистики, одним из которых является краткость. Отступление от этого качества речи приводит к неоправданным повторам (*«В примерах были указаны примеры»*) и многословию (*«По моему мнению, мне кажется, что это контекстная реклама»*). Кроме того, причины стилистических ошибок обусловлены незнанием правил стилистического согласования слов и нецелесообразным употреблением стилистически окрашенных языковых средств. Современная молодежь активно использует в деловом дискурсе разговорные варианты, что нарушает единство стиля: *«Мне это осточертело»*, *«Пришлось завязать со спортом»*, *«Дальше ты свихнёшься, поедет крыша»*, *«Эта реклама сексизмом попахивает»*, *«Пубертат подкинул пару проблем»*. Приметой разговорной речи являются также уменьшительные формы, которые студенты употребляют в своих высказываниях: *«Можно задать вопросик?»*, *«Пробежимся немножечко по преимуществам»*, *«У меня в голове парочка примеров»*, *«Вот мой списочек литературы»*.

Следует отметить, что затруднением студентов является построение композиционно грамотного текста, а также осуществление анализа публичных выступлений. Речь многих представителей молодежной аудитории скудна, фрагментарна, бездоказательна: *«Введения я не услышал, основная часть была, заключение присутствовало»*. Неумение слушать говорящих проявляется в использовании конструкций с модальностью неуверенности: *«Мне кажется, что доклад соответствовал теме»*, *«Вроде бы я не увидел введения»*, *«Допустим, композиция была трехчастная»*. Отступления от внелингвистических качеств речи, таких как точность и логичность, порождают фактические (*«Язык – зеркало души»*) и логические ошибки (*«Я довольно добрый, отзывчивый человек. Также о своих хобби я могу сказать…»*).

Согласно полученным данным можно констатировать факт, что в деловом дискурсе современной молодежи допускается масса речевых нарушений разного порядка. Это свидетельствует о низком уровне культуры речи говорящих и слушающих, что существенно осложняет процесс продуктивного обмена информацией. Совершенствованию навыков устной деловой речи студентов способствует работа по развитию фонематического слуха и речевого контроля посредством анализа речевых нарушений, установления причин и определения типов ошибок, исправления неверных контекстов. Ведение картотеки речевых нарушений; поиск стилистически целесообразных замен оформления высказывания; анализ фактологической, композиционной и логической основ текста; обучение способам редактирования и оценки выступлений, а также приемам ведения диалога помогает улучшить деловую коммуникацию представителей молодого поколения. «Эффективной формой организации учебной деятельности, позволяющей формировать коммуникативные навыки, является активное внедрение интерактивных методов обучения» [10, с. 45].

Таким образом, деловой дискурс современной молодежи строится с учетом намерений участников коммуникации. Целью делового взаимодействия молодых людей в образовательной среде является обмен научной информацией, анализ и обсуждение актуальных вопросов по изучаемым дисциплинам. Процесс деловой коммуникации строится на основе принятых в этой сфере правил речевого поведения. Говорящие оформляют свои высказывания с учетом особенностей восприятия устной речи, ситуации общения, уровня образования слушающих. Однако в процессе речевого взаимодействия коммуниканты допускают отступления от норм, что приводит к речевым нарушениям. К основным факторам, снижающим эффективность деловой коммуникации молодежи в образовательной среде, относятся многочисленные речевые ошибки. Нарушения в деловом дискурсе студентов связаны с низким уровнем культуры речи, слабо развитым речевым контролем, неумением строить речь с учетом ситуации общения. Систематическая работа по устранению данных факторов позволит повысить эффективность речевого взаимодействия в деловом общении.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы заключаются в составлении типологии речевых нарушений в деловом дискурсе, а также систематизации приемов работы с текстами в деловой коммуникации.

Библиографический список

1. Зимина Л.О. Речевые ошибки как фактор деструктивного диалога в деловой речи. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, Выпуск 3: 782–786.
2. Кубрякова Е.С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты:* сборник обзоров. Москва: РАН. ИНИОН, 2000: 5–13.
3. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 136–137.
4. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принципы Причинности. *Язык и наука XX века:* сборник статей. Москва: РГГУ, 1995: 35–73.
5. Карасик В.И. *Языковый круг: личность, концепты, дискурс:* монография. Волгоград: Перемена, 2002.
6. Геймурова Н.К. Лингвистические особенности делового дискурса. *Молодой ученый.* 2016; № 2 (106): 886–891.
7. Гарипова Р.Л., Айвазян О.О., Еремина Е.А. Речевая паразитология в молодежной среде современного социокультурного Общества как феномен, разрушающий культуру речи: социологический анализ. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2023; № 2 (128).
8. Винокур Т.Г. *Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения*. Москва: Наука, 1993.
9. Иванова Т.И., Фомина Ю.С. Речевая культура современной молодежи. *Устойчивое развитие науки и образования.* 2020; № 10 (49): 170–173.
10. Зимина Л.О. Коммуникативная компетенция студентов как фактор успешного профессионального развития. *Дни науки-2017:* сборник трудов VIII всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: СибУПК, 2017: 44–48.

References

1. Zimina L.O. Rechevye oshibki kak faktor destruktivnogo dialoga v delovoj rechi. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, Vypusk 3: 782-786.
2. Kubryakova E.S. O ponyatii diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike. *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcional'nye i strukturnye aspekty:* sbornik obzorov. Moskva: RAN. INION, 2000: 5-13.
3. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 136-137.
4. Stepanov Yu.S. Al'ternativnyj mir, Diskurs, Fakt i principy Prichinnosti. *Yazyk i nauka HH veka:* sbornik statej. Moskva: RGGU, 1995: 35-73.
5. Karasik V.I. *Yazykovyj krug: lichnost', koncepty, diskurs:* monografiya. Volgograd: Peremena, 2002.
6. Gejmurova N.K. Lingvisticheskie osobennosti delovogo diskursa. *Molodoj uchenyj.* 2016; № 2 (106): 886-891.
7. Garipova R.L., Ajvazyan O.O., Eremina E.A. Rechevaya parazitologiya v molodezhnoj srede sovremennogo sociokul'turnogo Obschestva kak fenomen, razrushayuschij kul'turu rechi: sociologicheskij analiz. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2023; № 2 (128).
8. Vinokur T.G. *Govoryaschij i slushayuschij. Varianty rechevogo povedeniya*. Moskva: Nauka, 1993.
9. Ivanova T.I., Fomina Yu.S. Rechevaya kul'tura sovremennoj molodezhi. *Ustojchivoe razvitie nauki i obrazovaniya*. 2020; № 10 (49): 170-173.
10. Zimina L.O. Kommunikativnaya kompetenciya studentov kak faktor uspeshnogo professional'nogo razvitiya. *Dni nauki-2017:* sbornik trudov VIII vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk: SibUPK, 2017: 44-48.

Статья поступила в редакцию 13.05.23

УДК 8142 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-463-465

***Zimina L.O.**, Cand. of Sciences (Philology), Siberian Institute of Management, Branch of RANEPA, Siberian University of Consumer Cooperation (Novosibirsk, Russia), E-mail: zimina-lo@ranepa.ru*

***Swarovskaya E.B.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Siberian University of Consumer Cooperation (Novosibirsk, Russia), E-mail: elen-sv@list.ru*

COMMUNICATIVE FAILURES IN ADVERTISING DISCOURSE AS A FACTOR IN REDUCING THE EFFECTIVENESS OF SPEECH INTERACTION. The article discusses a problem of communicative failures in texts of modern advertising. The main content of the study is an analysis of advertising appeals placed in the Siberian region. The article examines the specifics of modern advertising discourse, characterizes features of the speech behavior of the addressee and addressee in the field of advertising, analyzes unethical advertising appeals, identifies causes and types of speech disorders in the texts of Russian advertising. As a result of the study, it is found that the low effectiveness of advertising communication is due to the violation of linguistic, communicative and ethical norms by the addressees, which forms a negative attitude towards advertising communication on the part of the addressees.

Key words: **advertising discourse, communicative ethics, norm, violation, copywriter**

***Л.О. Зимина,** канд. филол. наук, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск, E-mail: zimina-lo@ranepa.ru*

***Е.Б. Сваровская,** канд. филос. наук, доц., Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск, E-mail: elen-sv@list.ru*

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В данной статье рассматривается проблема коммуникативных неудач в текстах современной рекламы. Основное содержание исследования составляет анализ рекламных обращений, размещенных в Сибирском регионе. В статье исследована специфика современного рекламного дискурса, охарактеризованы особенности речевого поведения адресата и адресанта в сфере рекламы, проанализированы неэтичные рекламные обращения, выявлены причины и типы речевых нарушений в текстах российской рекламы. В результате исследования установлено, что низкая эффективность рекламной коммуникации обусловлена нарушением языковых, коммуникативных и этических норм адресантами, что приводит к формированию отрицательного отношения к рекламной коммуникации со стороны адресатов.

Ключевые слова: **рекламный дискурс, коммуникативная неудача, языковая норма, речевое нарушение, рекламный текст, речевое взаимодействие**

Актуальность темы исследования заключается в необходимости всестороннего изучения современного рекламного дискурса и выявлении факторов, снижающих эффективность коммуникации в этой сфере деятельности. Эффективность во взаимодействии сторон рекламного коммуникационного процесса достигается благодаря установлению успешных взаимоотношений между адресантом и адресатом посредством качественного текста. Однако анализ современной российской рекламы позволяет констатировать факт, что с целью привлечения внимания целевой аудитории создатели рекламы нередко используют некорректные приемы составления рекламных текстов. В этом случае приходится говорить о нарушении правил речевого поведения и коммуникативной этики со стороны рекламистов по отношению к потребителям. Коммуникативная составляющая рекламного дискурса является важным направлением научного обсуждения, т. к. исследование особенностей речевого поведения современных носителей русского языка способствует улучшению взаимодействия участников в этой сфере деятельности. Специфика обмена информацией в рекламной коммуникации заключается в неличном характере общения. Эта особенность рекламного взаимодействия предполагает проведение тщательного анализа характеристик объекта и субъекта речи, их коммуникативных намерений, изучение условий и правил речевого поведения в этой сфере деятельности, учета языковых, коммуникативных и этических норм. Анализ факторов, приводящих к коммуникативным неудачам в современной российской рекламе, позволит обосновать причины низкой эффективности рекламного взаимодействия и найти способы совершенствования рекламной коммуникации.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу рекламных текстов Сибирского региона с учетом лингвистического, коммуникационного и этического аспектов. В ходе анализа осуществлено структурирование неэффективных приемов работы с рекламным текстом, приводящих

к коммуникативным неудачам, обозначены направления работы по улучшению речевого взаимодействия в сфере рекламы.

Цель исследования – изучить специфику современного рекламного дискурса, условия и негативные факторы, влияющие на эффективность речевого взаимодействия участников коммуникации.

Задачи исследования: 1) проанализировать теоретический и практический материал, освещающий проблему речевого взаимодействия адресанта и адресата в рекламной коммуникации; 2) обосновать причины коммуникативных неудач в современной региональной рекламе; 3) выявить типичные речевые нарушения, влекущие за собой коммуникативные неудачи.

Для реализации поставленных задач использовались следующие методы: анализ языкового материала, метод лингвистического описания и интерпретации, обобщение.

Теоретическая значимость исследования заключается в детальном описании факторов, снижающих эффективность современной рекламной коммуникации. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования результатов работы в практике преподавания ряда дисциплин у студентов направления «Реклама и связи с общественностью», таких как «Стилистика и литературное редактирование в рекламе», «Копирайтинг», «Основы теории коммуникации», «Деловые коммуникации», «Этика рекламы», а также при проведении мастер-классов и курсов повышения квалификации для практикующих рекламистов.

Теоретическую базу исследования составили научные работы, посвященные специфике рекламной коммуникации и копирайтингу (М. Ильяхов, А. Назайкин, П. Панда, Н. Кононов), изучению коммуникативной этики (Ю. Хабермас, К.-О. Апель), а также труды, рассматривающие коммуникативные неудачи в рекламе (Л.О. Зимина, Л.В. Копоть, А.А. Адзинова, Т.П. Куранова). В лингвистических исследованиях описаны отличительные черты рекламной коммуникации, возможности и потребности объекта и субъекта речи, зоны их несовпадения, а также правила речевого поведения в и отступления от них. Л.О. Зимина отмечает: «Реклама представляет собой «односторонний» тип коммуникации, не предполагающий прямой обратной связи, поэтому коммуникативные сбои являются следствием деятельности адресанта» [1, с. 152]. Проблемы в рекламной коммуникации возникают по ряду причин разного порядка, связанных с заданными условиями коммуникации, моральными установками и особенностями речевого взаимодействия участников. При рассмотрении коммуникативных нарушений ученые оперируют понятиями «коммуникативная этика» и «коммуникативная неудача». Понятие «коммуникативная этика» введено Ю. Хабермасом и К.-О. Апелем, которые обосновали актуальность специфического подхода к решению нравственных проблем современного общества и заложили ее теоретические основы. Е. В. Беляева пишет: «У К.-О. Апеля и Ю. Хабермаса источником морали выступает реальное или идеальное коммуникативное сообщество, которое задает дискурс моральной аргументации» [2, с. 204]. Под «коммуникативной неудачей» понимается полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации [3, с. 602]. В числе причин коммуникативных неудач в рекламном дискурсе Л.В. Копоть и А.А. Адзинова отмечают нарушение этических норм [4]. Т.П. Куранова анализирует коммуникативные неудачи в рекламном дискурсе, связанные с несоблюдением коммуникативных принципов и прагматических максим [5]. В данном исследовании будут рассмотрены коммуникативные неудачи в рекламе, обусловленные отступлением от языковых, коммуникативных и этических норм.

Реклама как особая сфера коммуникации характеризуется дисконтактностью общения, этим обусловлена необходимость учета особенностей субъекта и объекта речевого взаимодействия, их речевых задач, потребностей и мотивов. Прохождение рекламной информации осуществляется опосредованно – от заказчика через рекламиста к потребителю. В связи с этим при подготовке рекламного обращения должны быть учтены интересы всех участников коммуникационного процесса: производителя продукта или услуги, рекламиста, создающего рекламное обращение, и потенциального потребителя. Достижение равновесия между коммуникативными намерениями всех сторон рекламного взаимодействия приводит к гармонизации коммуникативного акта и эффективному взаимообмену. В идеале заказчик и рекламист решают проблемы с объектом продвижения, потенциальный клиент реализует свои потребности. Однако далеко не всегда участникам рекламного коммуникационного процесса удается эффективно взаимодействовать. Важно понять, по каким причинам возможны сбои в рекламной коммуникации, почему в массовом сознании сформировался стереотип о рекламе как агрессивном виде коммуникации.

Учет фактора адресата, его интересов, мотивов и потребностей – решающее условие эффективного продвижения рекламируемого объекта. Создатели рекламных посланий должны оценить текст с позиции потенциального клиента, учесть все особенности восприятия и интерпретации рекламы адресатами. Для привлечения внимания целевой аудитории у рекламиста есть максимум 20 секунд, т. к. читать перегруженные, сложные для восприятия и декодирования тексты никто из потребителей не намерен. М. Ильяхов дает совет: создавая рекламные тексты, писать кратко, ясно и убедительно» [6, с. 18]. Малоинформативная реклама не убедит потребителя, а избыточная – не вызовет желания прочитать текст до конца, т. к. согласно принципу экономии любой индивид стремится к сбережению своих усилий. Ощущая навязчивость и агрессивность рекламной коммуникации, которая достигается приемами речевого манипулирования и воздействия, потребитель старается интуитивно защититься от влияния повелительных интонаций. Коммуникативное пространство городов, средств массовой информации перенасыщено многочисленными рекламными призывами: *«Голосуй за ЦНМТ Премия НГС Медицинский центр года»*, *«Приложение ЭГ Управляй!»*, *«Застекли свой дом и получи ТОННУ бензина»* и т. п. Снизить негативный эффект от переизбытка прямой рекламы позволяют косвенные призывы без использования глаголов повелительного наклонения: *«Добрянка ярмарка русской кухни Дарим скидку 10% на весь ассортимент ЗА ОТЗЫВ С ФОТО вашей любимой продукции на FLAMP.RU»*.

Коммуникативные неудачи в рекламном дискурсе являются следствием того, что в процессе создания рекламных текстов копирайтеры небрежно оформляют текст, нарушая языковые нормы разных уровней: орфографические, пунктуационные, лексические, грамматические, стилистические. Тексты, не проверенные составителями, содержат орфографические ошибки: *«Томский трикотаж по ценам производителя Магазин находиться за углом МилоСлава»*. Следует признать неудачным оформление названия компании строчными буквами: *«блеск сеть медицинских центров Скидка 20%» каждый четверг»*. Или оформление предлога в середине предложения с большой буквы: *«Акция проводится С 1 февраля по 31 декабря 2023 года. Испытай свою удачу!»* Наряду с ненормативным орфографическим оформлением в современных рекламных текстах нарушаются нормы пунктуации. Самые типичные случаи отклонения от нормы – это оформление номинативных цепочек без запятых: *«МАРСЕЛЬ дом небо река»*. Во многих текстах вовсе отсутствуют пунктуационные знаки: *«IDI land новая эстетика пространства Все по 99.99 рублей», «INVITRO Более 2700 лабораторных исследований включая ПЦР-тест на коронавирус»*. На лексическом уровне текста ошибки, приводящие к коммуникативным неудачам, связаны с ненормативным использованием лексем и идиом. Так, самыми частотными на сегодня являются слово «вкусные» и идиома «под ключ»: «*Телефоны по вкусным ценам в Новосибирске*», *«Поставим зуб под ключ», «Имплантация 1 зуба 50000. Все цены под ключ!»* И даже услуги по улучшению женского здоровья предлагают «под ключ»: *«Врачебная Практика медицинский центр Гинекология «под ключ» диагностика, лечение, операционная, анализы»*. На грамматическом уровне рекламного текста ошибки обусловлены неправильным образованием или выбором форм слов, а также погрешностями в построении синтаксических конструкций: *«КМК Сибпрофиль 5 лет на пульс цен»*; *«Новогодняя елка 2023 в ЛОКОМОТИВ-АРЕНА Какие ждут локации?»*, *«Отбор на военную службу по контракту и учебу»*. На уровне стилистики отклонения от нормы связаны с нарушением единства стиля посредством использования разговорной и сниженной лексики: *«Меняй однёшку на новый дом»*, *«Ситилинк Рассрочка без заморочек», «Жарче мая – только ЖАРКИЕ БЛУДНИ в Nebar!» «ЖЕСТКИЙ ОПОХМЕЛ и тебя вылечим»*. К коммуникативным неудачам приводят и логические погрешности в оформлении мыслей, затрудняя интерпретацию рекламного текста: *«Окно – это лицо вашего дома Закажите пластиковые окна с умом»*. Возникают вопросы: сколько лиц у дома? И можно ли делать заказ «без ума»? Нарушение логических законов построения высказывания вызывает недоверие к рекламному посланию, поэтому работа над логической основой текста является обязательной. Неточная или фактически неверная информация также может стать причиной коммуникативной неудачи: *«В мебельный магазин требуются девушки консультанты до 80 лет с приятной внешностью»*. В данной рекламной фразе возрастной предел девушек явно преувеличен. В рекламных посланиях нередко используется информация, противоречащая действительности. А. Назайкин указывает, что ответственность за точность рекламного текста несет копирайтер [7]. Для того чтобы избежать коммуникативных неудач, он должен проверить фактическую составляющую текста. Однако иногда компании сознательно строят свою рекламную политику на искажении фактов. Так, сеть по продаже ювелирных изделий SunLight в социальной сети «ВКонтакте» заявляет о своем приложении как о *«Ювелирном приложении № 1 в Мире»*, что не является достоверной информацией, т. к. это не подтверждено фактами.

Коммуникативная этика в рекламном дискурсе предполагает соблюдение законодательных норм, а также норм речевого поведения с учетом моральных и нравственных установок социума. В связи с этим в ФЗ «О рекламе» применяются термины ненадлежащая (недобросовестная и/или недостоверная) и неэтичная реклама (ст. 5, 7, 8). Согласно ФЗ «О рекламе» производителям нельзя использовать по отношению к своим компаниям, товарам и услугам такие слова, как *самый, лучший, первый, единственный, лидирующий, абсолютный* без основания [8]. Н.В. Кононов советует копирайтерам: «Говорите проще, отбрасывайте превосходные степени, пышные метафоры» [9, с. 170]. Если нет подтверждения информации фактами, то лучше не оперировать высокой лексикой, а постараться привлечь аудиторию при помощи методов убеждения, предлагаемых П. Пандой [10]. Неэтичная реклама содержит информацию, нарушающую общепринятые нормы гуманности и морали. Примером нарушения этических норм в рекламе является использование обсценной лексики. Некоторые компании в своих рекламных текстах употребляют эвфемизмы – слова с завуалированным отрицательным значением. Так, ООО «Неайс», которому принадлежит питейное заведение «Nebar» в г. Новосибирске, после жалобы жителя города получило предупреждение об административном нарушении за использование некорректных рекламных фраз: *«АХ,УЕДЬ! На новый год выиграй поездку в «Nebar»*

другого города по программе «все включено»». Члены Экспертного совета УФАС России пришли к выводу, что написание выделенной части фразы без четкого разделения, а также прочтение части этой фразы, где буква «Д» воспроизводится как мягкий звук «Т'», придает ей характер нецензурной лексики. Рекламные тексты, содержащие неблагозвучия, снижают эффективность рекламной коммуникации, т. к. в результате интерпретации рекламной фразы потребитель запоминает не объект рекламирования, а то слово, которое созвучно с обсценной лексикой. Так, в г. Красноярске была создана сеть по доставке суши и роллов с названием *«Ёбидоёби»*. И если неблагозвучное название восточной франшизы владельцы оправдывают транслитерацией предложения «День недели – суббота» с японского языка, то намеренный акцент на частях названия в текстах рекламы сети никак нельзя считать коммуникативно оправданным. Рекламные обращения, содержащие непристойную лексику, ориентированы только на аудиторию с низким социальным статусом преимущественно в социальных сетях. Л.О. Зимина пишет: «Носители языка, обладающие низкой степенью владения литературным языком, не осознают нелитературные варианты как неправильные» [11, с. 784]. Компании, ориентирующиеся на представителей среднего и высшего социального статуса, предпочитают не использовать в своей рекламе табуированную лексику. Реклама как социальный институт оказывает значительное влияние на формирование культурных и ценностных установок российского общества. Этим обусловлена необходимость выстраивать коммуникацию с учетом правовых, морально-нравственных и речевых норм. Завершая работу над рекламным текстом, необходимо особое внимание уделить его редактированию. Тщательный анализ рекламного текста на этапе редактирования способствует устранению разного рода речевых нарушений, фактических и логических погрешностей, что позволяет избежать коммуникативных неудач.

Таким образом, анализ фактического материала региональной рекламы показал, что фактором снижения эффективности рекламной коммуникации является коммуникативная неудача, обусловленная нарушениями правил русского языка, речевого поведения и деловой этики. Успех взаимодействия коммуникантов в данной сфере общения напрямую зависит от создателей рекламных текстов. Причинами коммуникативных неудач в рекламном дискурсе являются отклонения от орфографических, пунктуационных, лексических, грамматических и стилистических норм современного русского языка, логические и фактические ошибки в текстах, построение высказываний без учета фактора адресата и ситуации общения, а также игнорирование правил этики. Понимание причин коммуникативных неудач в рекламной коммуникации позволяет подойти к процессу написания рекламного текста более осознанно и ответственно. Отправляя рекламные тексты адресатам, важно доносить информацию таким образом, чтобы доверие аудитории к рекламе возрастало, и процесс взаимодействия приводил к решению коммуникативных намерений обеих сторон.

Перспектива дальнейшего исследования проблемы заключается в составлении типологии речевых нарушений в рекламе, а также в описании эффективных приемов создания этичной, грамотной рекламы.

Библиографический список

1. Зимина Л.О. *Принцип экономии в современной рекламе*. Диссертация … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2007.
2. Беляева Е.В. Коммуникативная этика и этика общения. *Коммуникация в социально-гуманитарном знании, экономике, образовании:* III международная научно-практическая конференция. Минск, 2012: 203–204.
3. Земская Е.А. *Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь.* Москва, 2004.
4. Копоть Л.В., Адзинова А.А. Коммуникативная неудача как результат нарушения этической нормы в текстах социальной рекламы. *Вестник АГУ*. 2018; Выпуск 2: 59–65.
5. Куранова Т.П. Реализация коммуникативных принципов и прагматических максим в рекламном дискурсе. *Верхневолжский филологический вестник*. 2016; № 1: 100–106.
6. Ильяхов М. *Пиши, сокращай: Как создавать сильный текст*. Москва: Альпина Паблишер, 2020.
7. Назайкин А. *Современный копирайтинг. Как создавать тексты для литературы, кино, рекламы, СМИ, деловых коммуникаций, PR и SEO*. Москва: ЛитРес, 2022.
8. *О рекламе*. Федеральный закон. Москва, 2006.
9. Кононов Н.В. *Автор, ножницы, бумага. Как быстро писать впечатляющие тексты. 14 уроков*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017.
10. Панда П. *Копирайтинг: сила убеждения: практическое руководство*. Санкт-Петербург: Питер, 2021: 161–174.
11. Зимина Л.О. Речевые ошибки как фактор деструктивного диалога в деловой речи. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, Выпуск 3: 782–786.

References

1. Zimina L.O. *Princip `ekonomii v sovremennoj reklame*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2007.
2. Belyaeva E.V. Kommunikativnaya `etika i `etika obscheniya. *Kommunikaciya v social'no-gumanitarnom znanii, `ekonomike, obrazovanii:* III mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Minsk, 2012: 203-204.
3. Zemskaya E.A. *Yazyk kak deyatel'nost'. Morfema. Slovo. Rech'*. Moskva, 2004.
4. Kopot' L.V., Adzinova A.A. Kommunikativnaya neudacha kak rezul'tat narusheniya `eticheskoj normy v tekstah social'noj reklamy. *Vestnik AGU*. 2018; Vypusk 2: 59-65.
5. Kuranova T.P. Realizaciya kommunikativnyh principov i pragmaticheskih maksim v reklamnom diskurse. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2016; № 1: 100-106.
6. Il'yahov M. *Pishi, sokraschaj: Kak sozdavat' sil'nyj tekst*. Moskva: Al'pina Pablisher, 2020.
7. Nazajkin A. *Sovremennyj kopirajting. Kak sozdavat' teksty dlya literatury, kino, reklamy, SMI, delovyh kommunikacij, PR i SEO*. Moskva: LitRes, 2022.
8. *O reklame*. Federal'nyj zakon. Moskva, 2006.
9. Kononov N.V. *Avtor, nozhnicy, bumaga. Kak bystro pisat' vpechatlyayuschie teksty. 14 urokov*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2017.
10. Panda P. *Kopirajting: sila ubezhdeniya: prakticheskoe rukovodstvo*. Sankt-Peterburg: Piter, 2021: 161-174.
11. Zimina L.O. Rechevye oshibki kak faktor destruktivnogo dialoga v delovoj rechi. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, Vypusk 3: 782-786.

Статья поступила в редакцию 14.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-465-468

Ivanova E.V., *postgraduate (Philology), Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: atonical@mail.ru*

GREEK BORROWINGS IN THE TRANSLATION OF "EPITOME" BY CONSTANTINE HARMENOPOULOS, MADE BY EPIPHANIUS SLAVINETSKY. The objective of the study is to analyze the principle of Greekization and its specifics in the translation of "Epitome" by Constantine Harmenopoulos, performed by Epiphanius Slavinetsky in the second half of XVII century. The author provides a detailed description of the orthographic and lexical levels of the language and thoroughly examines aspects such as preserving the etymological spelling of Greek words in the Slavic translation, the principle of anti-verse, the writing of Greek names and toponyms according to Greek orthography, introducing new Greek borrowings into the main text, using Greek borrowings as clarifications in glosses, and actively using Hellenisms-neologisms. The novelty in the research lies in the linguistic analysis of manuscripts that have been previously unexplored by scholars. The main results of the study show that the protograph consistently adheres to all the principles mentioned above, whereas in the lists, even the earliest ones, there are deviations from the protograph's total orientation to the Greek language.

Key words: **Epiphanius Slavinetsky, Constantine Armenopoulos, Epitome, Greek borrowings, language history**

Е.В. Иванова, *аспирант, Московский Государственный Университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: atonical@mail.ru*

ПРИНЦИП ГРЕЦИЗАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ «ЕПИТОМИЙ» КОНСТАНТИНА АРМЕНОПУЛА, ВЫПОЛНЕННОМ ЕПИФАНИЕМ СЛАВИНЕЦКИМ

Цель исследования заключается в подробном разборе принципа грецизации в переводе «Епитомий» Константина Арменопула, выполненном Епифанием Славинецким во второй половине XVII века. Особое внимание в работе уделяется описанию орфографического и лексического уровней языка. В статье рассматриваются такие аспекты темы, как сохранение этимологического написания греческих слов в славянском переводе, принцип антистиха, написание греческих имен и топонимов в соответствии с греческой орфографией, введение новых грецизмов в основной текст, использование грецизмов в качестве

уточнений в глоссах, активное употребление грецизмов-экзотизмов. Новизна исследования заключается в анализе языка рукописей, ранее не исследованных с лингвистической точки зрения. Основные результаты проведенного исследования заключаются в том, что протограф последовательно соблюдает все указанные выше принципы, тогда как в списках, даже самых ранних, наблюдаются отхождения от заданной протографом тотальной ориентации на греческий язык.

Ключевые слова: **Епифаний Славинецкий, Константин Арменопул, Епитомии, грецизация, грецизмы, языковая справа**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, обусловлена необходимостью более полного и всестороннего изучения переводов, выполненных деятелями Чудовской книжной школы второй половины XVII века и, в частности, Епифанием Славинецким, выдающимся деятелем русской церкви XVII века. Его круг работ был очень широк, однако малоизученным остается перевод «Епитомий, или Краткое изложение Божественных и святых канонов» Константина Арменопула. Этот текст представляет интерес и с лингвистической, и с текстологической точек зрения, и его изучение позволяет точнее составить картину не только о деятельности книжного кружка Епифания Славинецкого, но и об истории русского литературного языка. Таким образом, цель исследования заключается в подробном анализе перевода «Епитомий» Константина Арменопула, выполненном Епифанием Славинецким во второй половине XVII века, и, в частности, в разборе принципа грецизации, реализованного в тексте.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, прояснить основные переводческие принципы Епифания Славинецкого, применяемые при работе над текстом; во-вторых, установить связь этих принципов с другими работами переводчика, что позволит лучше понять технику работы главного деятеля никоновской книжной справы; в-третьих, описать дальнейшую реализацию перевода в списках, что позволит установить историю текста. Новизна исследования заключается в анализе языка рукописей, ранее не исследованных с лингвистической точки зрения. Тогда как практическая значимость исследования заключается в возможности использовать полученные результаты и материалы при разработке курсов по истории русского литературного языка, специальных курсов по изучению деятельности Чудовской книжной школы второй половины XVII века, а также при создании учебных пособий по творчеству Епифания Славинецкого.

Грецизация текстов на разных языковых уровнях (орфографическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом) являлась важным переводческим методом для книжного круга Епифания Славинецкого второй половины XVII века. Как известно, применение переводчиками данного принципа обнаруживается еще в Чудовской редакции Нового завета XIV века, а первые грецизмы появляются в старославянский период. Но именно церковнославянский язык второй половины XVII века В. Виноградов называл «еллинско-славянским» [1] за счет тотальной ориентации на греческий язык. Одним из главных деятелей Чудовской книжной школы второй пол. XVII века являлся Епифаний Славинецкий, корпус его переводов и сочинений очень широк, и среди них одним из наименее исследованных в лингвистическом аспекте можно назвать перевод «Епитомий» Константина Арменопула, сборника канонического церковного права.

Первоначальный перевод 1653-1654 гг. (7161) был утрачен во время эпидемии чумы [2], вследствие чего московский книжник был вынужден создать другой перевод, старший список которого 1677 года (Син. 129), хранится в ГИМ и представляет особенную ценность. т.к. он послужил протографом для последующих копирований текста. Мы знаем, что с него было изготовлено минимум три копии по заказу архиепископа Афанасия Холмогорского в 1686–88 гг. [2], две из которых хранятся в БАН (БАН, 16.4.3., и Арханг. Д. 434, а первая является более ранним списком). Известно несколько последующих списков XVIII века, которые хранятся в РГБ, например, РГБ Ф.173.1 №192, Ф.178. №4441, Ф.247 №554, и ГИМ (Увар. 285, Барс. 153). Интерес представляет также скорописный список «Епитомий» конца XVII в. Усп. 91, по указанию Истомина и Сперанского, скоропись является украинской [3]. Греческий текст приводится по изданию Patrologiae Cursus Completus: Patrologiae Graecae tomus CL, 1865.

Особенности переводов Епифания Славинецкого могут иметь несколько источников: это может быть ориентация на грамматику Л. Зизания и М. Смотрицкого [4], обращение к книжной традиции юго-западной Руси или намеренная грецизация текста, на которой мы остановимся подробнее.

Так, грецизация перевода Епифания Славинецкого на уровне орфографии прослеживается в последовательном сохранении этимологического написания греческих слов. Показательным является уже заголовок рукописи Син. 129, в котором переписчик сохраняет написание «**ЄПІТОМИ**» в соответствии с греческим словом «ΕΠΙΤΟΜΗ», легшим в основу заглавия книги, что означает «сокращение, краткое изложение». Однако такое написание сохраняют не все списки: Ф. 178 и Усп. 91. Тогда как ближайшие к Син. 129 списки из собрания Архиепископа Афанасия Холмогорского дают другое написание данного слова в заголовке: «**ЄПІТОМИ**» (Д. 434, л. 29).

ΕΠΙΤΟΜΗ – **ЄПІТОМИ** (Син. 129, л. 17) – **ЄПІТОМИ** (Ф. 178, л. 1) – **ЄПІТОМИ** (Усп. 91, л. 1) – **ЄПИТОМИ** (Увар. 285, л. 1) – **ЄПИТОМИ** (Д. 434, л. 29)

К подобным же примерам можно отнести орфографию слов «**саввата**» и «**граммоти**» в соответствии с греческим написанием «τό σάββᾶτον» и «τό γράμμα,-ατος»:

Ἐυαγγέλιον ἐν Σαββάτῳ μεθ' ἑτέρων Γραφῶν ἀναγινωσκέσθω. - **Є҃вгліе в саватѹ съ ины́ми писаніи да чтетсѧ** (Син. 129, л. 40) – **Є҃вгліе в сѹ҃ботѹ съ ины́ми писаніи да чтетсѧ** (Усп. 91, л. 25 об.) – **Є҃ѵагліе в савватѹ съ ины́ми писаніи да чтетсѧ** (Увар. 285, л. 15 об.) – **Є҃вгліе в савватѹ со ины́ми писаніи да чтется** (Д. 434, л. 53).

Написание «**саввата**» можно считать характерным для Чудовской книжной школы второй половины XVII в., оно же встречается и в переводе Нового завета, созданном под руководством Епифания Славинецкого, например, в 12-ой главе Евангелия от Марка: «**Сѳ оученици твои творѧтъ еже не достоитъ творити въ савватѣ**» [5, л. 64]. И, как видно из приведенного контекста в «Епитомиях», только список Усп. 91 не сохраняет греческую орфографию слова τό σάββᾶτον. Однако, если обратиться к другим лексемам, можно заметить, что орфографическая грецизация в разных рукописях соблюдается непоследовательно (за исключением Син. 129). Примером может служить передача слова «τό γράμμα, -ατος», так как только протограф Син. 129 и ближайший к нему список Д 434 сохраняют греческую орфографию данного слова «**граммоти**» при одновременном калькировании предложно-падежной конструкции διὰ + Acc:

Εἰ δὲ οὖν, ὑπὸ τριῶν, τῶν λοιπῶν συμψήφων γινομένων διὰ γραμμάτων . Το μέντοι κῦρος ὁ μητροπολίτης ἐχέτω – **Ащє же ни wт трехъ прочимъ съ совѣтнымъ бываю́щымъ чрезъ граммоти власть оубо митрополитъ да и́маетъ.** (Син. 129, л. 19) – **Ащє же ни wт трѣхъ: прочимъ с сѹ́днымъ бываю́щимъ грамотами власть оубо митрополитъ да и́маетъ.** (Ф. 178, л. 3) – **Ащє же ни wт трехъ прочимъ съ совѣтнымъ бываю́щимъ грамотами, власть же митрополитъ да и́маетъ** (Усп. 91, л. 3) – **Ащє же ни wт трехъ: прочимъ с сѹ́днымъ бываю́щимъ грамотами власть оубо митрополитъ да и́маетъ.** (Увар. 285, л. 3) – **ащє же ни wт трехъ: прочимъ с сѹ́днымъ бываю́щимъ граммотами власть ѹбо митрополі́тъ да и́маетъ.** (Д. 434, л. 31 об.)

Отдельно стоит отметить внимательное отношение книжного круга Епифания Славинецкого к написанию греческих имен и топонимов в соответствии с этимологией. Так, можно обратиться к написанию греческого по происхождению имени «**Кѡнстантінѣ**» (Син. 129, л. 17) в соответствии с его греческой этимологией:

ἐπί Κωνσταντίνου τοῦ Μεγάλου – **при Кѡнстантінѣ великомъ** (Син. 129, л. 17) – **при Константинѣ великомъ** (Ф. 178, л. 1) – **при Кѡнстантінѣ великомъ** (Усп. 91, л. 1) – **при Константинѣ великомъ** (Увар. 285, л. 1) – **при Кѡнстантінѣ велікомъ** (Д.434, л. 29 об.)

Как видно из следующих контекстов, в разных списках всегда присутствует вариативность, тогда как протограф отличается постоянством в передаче греческих имен и топонимов:

Ὠριγένην – **wрігена** (Син. 129, л. 17 об.) – **оригена** (Ф. 178, л. 1 об.) – **орігена** (Усп. 91, л. 1 об.) – **оригена** (Увар. 285, л. 1) – **wрігена** (Д. 434, л. 29 об.)

Ἰουστινιανοῦ τοῦ Ῥινοτμήτου – **іюстініана ріноτмита** (Син. 129, л. 17 об.) – **іюстиниана ринотмита** (Ф. 178, л. 1 об.) – **іѹстініана Рінѳѧмита** (Усп. 91, л. 1 об.) – **іѹстиніана ринотмита** (Увар. 285, л. 1) – **іѹстініана рінотмита** (Д. 434, л. 29 об.)

ἐπὶ Λέοντος – **при Леонѣ** (Син. 129, л. 17 об.) – **при Леонѣ** (Ф. 178, л. 1 об.) – **при Леонтіи** (Усп. 91, л. 1 об.) – **при Леонѣ** (Увар. 285, л. 1) – **при Леонѣ** (Д. 434, л. 29 об.)

Ἡ δὲ δευτέρα ἐν Κωνσταντινουπόλει – **Вторый же в кѡнстантінополѣ** (Син. 129, л. 17) – **Вторый же в константинополѣ** (Ф.178, л. 1) – **Вторый же в кѡнстантинеградѣ** (Усп. 91, л. 1) – **Вторый же в кѡнстантінополѣ** (Увар. 285, л. 1) – **Вторый же в кѡнстантінополѣ** (Д.434, л. 29 об.)

В последнем контексте можно остановиться на передаче слова «Κωνσταντινούπολις» и рассмотреть его с точки зрения орфографии, а также его можно отнести к примеру устранения лексических грецизмов, что в первую очередь характеризует рукопись Усп. 91. Описываемый принцип транслитерации основ греческих лексем как принцип церковнославянской орфографии формируется в 1640-х гг. «Справщики второй половины XVII в. будут продолжать применять этот принцип к тем словам, которые не успеют исправить в 1640-х гг.» [6]. Изменения касаются в первую очередь дублетов в церковнославянском языке: **ф / ѳ, и / ѵ, и / і, о / ѡ**».

Одновременно с точки зрения орфографии и лексики можно охарактеризовать перевод греческого слова «σύνοδος». В предисловии к книге перечисляются основные вселенские соборы, их ключевые положения, место проведения и количество участников. Поэтому в этом отрывке важным становится слово «σύνοδος», которое будет многократно появляться в тексте в значении «собор». Уже в первом употреблении данного слова Син. 129 переводит «σύνοδος» как «**сѵнодъ**», сохраняя не только саму греческую лексему, но и ее орфографию в соответствии с этимологией:

οἱ δὲ τῶν οἰκουμενικῶν ἑπτὰ ἁγίων συνόδων, οἱ δὲ τῶν μερικῶν συνόδων, οἱ δὲ ἁγίων – **ова же селенскихъ седми сѵнодwвъ, ова же частныхъ, ова же стыхъ** (Син. 129, л. 17) – **оваже селенскихъ седми синодовъ, оваже частныхъ, ова же стыхъ селенскихъ сидоновъ** (Ф. 178, л.1) – **ова же вселенскихъ седми съборовъ, ова же помѣст-**

ныхъ съборовъ, ова же стыхъ (Усп. 91, л. 1) – оваже селенскихъ седми сунодовъ, оваже частныхъ, оваже стыхъ селенских сунодовъ (Увар. 285, л. 1) – ова же селенскихъ седми сунодwвъ, ова же частных, ова же стыхъ селенскихъ сѵдоwвъ (Д.434, л. 29)

Как видно из контекста, только рукопись Усп. 91 предпочитает в переводе славянскую по происхождению лексему «съборовъ». Некоторые рукописи вслед за Син. 129 фиксируют грецизм, а также выбирают для написания в корне ижицу. Это мы наблюдаем в ближайшем списке Д.434, а также Увар. 285. Написание ижицы в подобных примерах также обусловлено рекомендацией Грамматики М. Смотрицкого обоих изданий: 1619 г. и 1648 г. В свою очередь эти предписания строятся на описании соответствия ѵ греческой υ [4].

Что отличает список Увар. 285. от старшего Син. 129 и ближайших к нему, так это отсутствие принципа антистиха, который мог проявляться, например, в использовании омеги в окончании род.п. мн. ч.. Сам этот принцип дифференцирует лексические и грамматические омонимичные формы с помощью орфографии в церковнославянском языке. Возникновение антистиха «в славянской книжности было обусловлено ориентацией на греческую (византийскую) грамматическую традицию». Отличием от греческой традиции являлось то, что антистих на славянской почве отражал семантические различия, а не этимологические [7]. Также написание омеги в данной позиции может быть обусловлено ориентацией на грамматику Смотрицкого [4].

Мы хотим отметить, что принцип антистиха в протографе Син. 129 соблюдается крайне последовательно, так, данный принцип сохраняется и в помете к описываемому слову в Син. 129.: переписчик помечает слово «сунодwвъ» как «сходwвъ». Здесь стоит также прокомментировать выбор данного славянского эквивалента, так как слово σύνοδος имеет одним из основных значений «сходка, собрание». Это объясняется внутренней формой слова, которое можно разложить на приставку σύν и корень ὁδός, означающий «дорога, путь». Тем самым славянский эквивалент, выбранный переводчиком Син. 129, соответствует морфологии греческого слова. К тому же именно вариант «сходъ» мы находим первым переводом к слову «σύνοδος» в «Лексиконе греко-славяно-латинском» Епифания Славинецкого (также в нем присутствуют варианты «сунодъ», «съборъ», «съшествие») (ГИМ. Син. 383, л. 661 об.).

Другой важный сюжет для описания переводческой деятельности Епифания Славинецкого связан с введением новых греческих заимствований. Так, слово «дiалектъ» в значении «языкъ» словарь XI – XVII вв. впервые фиксирует в 1666 году [8], тогда как в текстах Епифания Славинецкого такое употребление можно считать регулярным, его, например, отмечает Н.В. Николенкова в переводе «Атласа Блау», которым занимался в том числе Епифаний Славинецкий [9]. В переводе «Епитомий» «дiалектъ» в значении «языкъ» встречается в предисловии к тексту:

Преведеся в цр҃ствующiя пременитомъ Градѣ Москвѣ: въ велицѣи Лаврѣ великагw Архистратига Міхаила, зовемѣи чѵдовѣ Трѵдолюбезнымъ іеромонахомъ Єпіфаніемъ Славеницкимъ мужемъ во Єллинскомъ, Латінскомъ и Славенскомъ ѩзыцѣхъ вѣжнѣишимъ и искѵснѣишимъ, в філософіи же и ѳеологіи паче многихъ ѵченнѣишимъ и мѵдрѣишимъ <…> Со Єллинскагw дiалекта на Славенскій.

Как упоминалось ранее, текст представляет собой краткое изложение основ церковного права, и в силу этого перевод Епифания Славинецкого изобилует словами, обозначающими церковные реалии, актуальные для византийского богослужения, например, Хwрепѳ҃пъ (Син. 129, л. 30), Пресвитеръ (Син. 129, л. 31). Регулярными также становятся некоторые глаголы, например, «ἀναθεμᾰτίζω» появляется часто и в разных формах, это же можно сказать и глаголах «χειροτονέω» и «χειροτονέομαι». Для первого глагола «Лексикон греко-славяно-латинский» Епифания Славинецкого дает варианты «анаѳимазую» и «проклинаю», а для второго глагола – «хіротонисую», «хіротонисуюсѧ», а также «рукопростираю», «рукопростираюсѧ». Несмотря на наличие церковнославянских эквивалентов в «Лексиконе», во всех контекстах в тексте «Епитомий» переводчик предпочитает исключительно грецизмы. Так, в следующем контексте показательным является перевод греческого аориста ἀνεθεμάτισεν, только Усп. 91 снова выбирает славянский вариант «проклаше», тогда как во всех остальных рукописях мы находим грецизм «анаѳематствова»:

ἡ μὲν πρώτη ἐν Νικαίᾳ, ἐπί Κωνσταντίνου τοῦ Μεγάλου, κατὰ Ἀρείου <…> ὃν καὶ ἀνεθεμάτισεν – первый ѵбо в Нiкеи, при Кwнстантiнѣ великомъ, на Арiю <…> егоже и анаѳематствова (Син. 129, л. 17) – Первый оубо в Никѣи, при Константинѣ великомъ, на Аріа <…> егоже и анаѳематствова (Ф. 178, л. 1) – первый ѵбо в Нiкеи, при Кwнстантiнѣ великомъ, на Аріа <…> егоже и проклаше (Усп. 91, л. 1) – Первый оубо в никеи, при константинѣ великомъ, на аріа <…> егоже и анаѳематствова (Увар. 285, л. 1) – Первый ѵбо в Нiкеи, при Кwнстантiнѣ велiкомъ, на Арiю <…> егоже и анаѳематствова (Д.434, л. 29 об.)

В переводе Нового Завета Епифания Славинецкого также наблюдаем подобный выбор перевода «ἀναθεμᾰτίζω» как «анаѳиматствѹю», однако можно привести примеры с вариативностью, обусловленной греческим оригиналом. Например, схожие контексты в Евангелиях от Марка и Матфея: τότε ἤρξατο καταθεματίζειν καὶ ὀμνύειν ὅτι οὐκ οἶδα τὸν ἄνθρωπον καὶ εὐθέως ἀλέκτωρ ἐφώνησεν – тогда начатъ проклинатися и ротитися wкw не вѣмъ члка и абiе алектwръ возгласи (Матфей, гл. 26, л. 85) [5] / ὁ δὲ ἤρξατο ἀναθεματίζειν καὶ ὀμνύναι ὅτι οὐκ οἶδα τὸν ἄνθρωπον τοῦτον ὃν λέγετε – он же начатъ анатематствоватися и ратитися wкw не вѣмъ члка сего егоже глете (Марк, гл. 15, л. 141) [5].

Возвращаясь к примеру из «Епитомий», мы можем также прокомментировать выбор основы глаголы. «Словарь русского языка XI – XVII вв.» отмечает употребление глагола «анафематисати» в Требнике XVI века, тогда как появление глагола «анафематствовати» фиксирует 1681 годом [8], однако мы обнаруживаем в «Епитомиях» более раннее его употребление. Стоит также отметить, что описываемые глаголы интересны большим разнообразием представленных форм в тексте, однако их можно считать стандартным для данного периода:

Ὁ χειροτονήσας – Хіротонiсавъ (Син. 129, л. 23) / σὺν τῶ χειροτονηθέντι – съ хіротонiсавшимся (Син. 129, л. 23) / Καὶ μηδὲν ἐπὶ τῇ χειροτονία λαμβάνειν πλέον τὸν χειροτονοῦντα τούτους ἐπίσκοπον – И ничтоже в хіротонiи емлѧти многше хіротонiсѵющѹ тыѫ еп҃исѵ (Син. 129, л. 23) / ὅτε χειροτονεῖ αὐτὸν διάκονον – егда хіротонiсѵетъ того дiакона (Син. 129, л. 23 - л. 23 об.)

При описании грецизмов в лексике отдельно стоит отметить их специфику употребления, связанную с глоссированием.

Грецизмы в церковнославянском языке XVII века можно разделить на две группы: лексика заимствованная, то есть уже закрепившаяся в языке, и заимствуемая лексика, та, что не укладывается в рамки регулярности и закономерности. При полном отсутствии адаптированности иноязычную лексику можно считать иноязычными вкраплениями – записанными кириллицей греческими грамматическими формами [10]. Грецизмы, относящиеся ко второй группе, чаще всего требуют перевода в глоссах, так как не являются однозначно адаптированными. Например, можно вернуться к уже обсуждаемому ранее слову «ἐπιτομή». Заглавие Син. 129 на л. 17 «ЄПІТОМІ» помечено словом «присѣченіе». Эту помету можно считать переводом греческого слова, легшего в основу заглавия книги, т.к. «ἐπιτομή» означает «сокращение, краткое изложение». Именно вариант «присѣченіе» в «Лексиконе греко-славяно-латинском» Епифания Славинецкого является переводом слова «ἐπιτομή» и дается первым наряду с другими славянскими эквивалентами «прирѣзаніе» и «нарѣзаніе». Данная маргиналия содержится во всех списках кроме Усп. 91: ЕПІТОМН – ЄПІТОМІ «присѣченіе» (Син. 129, л. 17) – ЄПІТОМІ «пресѣченіе» (Ф. 178, л. 1) – ЄПИТОМІ «присѣченіе» (Д.434, л. 29) – ЄПИТОМІ «пресѣченіе» (Увар. 285, л. 1).

Другим примером можно считать употребление слова «евнѵхъ», которое, как известно, активно использовалось Епифанием Славинецким и его учеником, Евфимием Чудовским, так, например, в переводе Нового Завета 1673-1674 гг. даже присутствует глагольная форма «евнѵхiшасѧ» [5, л. 28] вместо «скопишасѧ». Помету, связанную с данными лексемами, находим и в переводе «Епитомий»: маргиналия «скопецъ» к слову «евнѵхъ» в контексте: wт обиды чл҃кwвъ или wт естества евнѵхъ (Син. 129, л. 30 об.).

Обратной тенденцией можно назвать употребление греческих глосс к церковнославянским словам, их задачей становится уточнение значения. Особенно показательной в переводе «Епитомий» является помета на греческом языке. Во всей рукописи Син. 129 такая маргиналия встречается единожды: помета “*кώνειον” к слову “*чемерь” (Син. 129, л. 64 об.) в контексте: wкwже въ ѯелiхъ такw и въ масехъ полезнагw вредное разсѵждаемъ и wкwже *чемерь или свинебобъ не ѵбо кто снѣсть оумъ имѣѧ такw ниже Гупа или пса коснетсѧ не съ нѵждею wкw еже ѣдый не безѯаконова.

Согласно словарю Дворецкого, τό κώνειον – сок цикуты, которым отравляли в Афинах приговорённых к смертной казни [11]. О значении слова «чемерь» читаем в Словаре Срезневского, который дает определение «ядовитое растение, чемерица», также в словаре находим ссылку на тот же отрывок из Василия Великого, что и в «Епитомиях» [12]. Если обратиться к «Лексикону греко-славяно-латинскому» Епифания Славинецкого, то можно найти следующий перевод для греческого «κώνειον»: «ѯелiе кwнiонъ», «отрава» а также латинское «cicuta» (Син. 383, л. 422 об.). Интересно, что также в «Лексиконе» находим маргинальную подпись «чемерь» к словарной статье «κώνειον», которая имеет славянское происхождение. Можно предположить, что грецизм в основном тексте мог быть непонятным читателям, поэтому Епифаний Славинецкий выбирает славянский вариант, однако для точно передачи оригиналы помечает его маргиналией на греческом языке.

Итак, можно сделать вывод, что принцип грецизации в переводе «Епитомий» Епифания Славинецкого на уровне орфографии проявляется в первую очередь в: 1) сохранении этимологического написания греческих слов; 2) принципе антистиха; 3) этимологическом написании греческих имен и топонимов. На уровне лексики в: 1) введении новых грецизмов в основной текст; 2) использовании грецизмов в качестве уточнений в глоссах; 3) употреблении грецизмов-экзотизмов. Описываемый переводческий принцип особенно важен для деятелей Чудовской книжной школы XVII века не только в силу сложившейся книжной традиции, но и вследствие грекофильских настроений и идеологических установок на грецизацию церковнославянского текста [13]. Таким образом, результаты анализа полностью подтверждают справедливость наших выводов о принципах переводческой деятельности Епифания Славинецкого на орфографическом и лексическом уровнях. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в расширении круга рассматриваемых лингвистических особенностей перевода, в выявлении той роли, которую данный перевод сыграл в деятельности Епифания Славинецкого.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв.* Москва: Наука, 1980.
2. Корогодина М.В. Архиепископы Афанасий Холмогорский и Александр Устюжский – собиратели канонических рукописей. *Материалы и сообщения по фондам Отдела рукописей БАН.* Санкт-Петербург: БАН, 2013: 80–92.
3. Истомин Г.И. *Описание рукописей Успенского собора*. Проредактировано и уточнено академиком М.Н. Сперанским в 1920–1928 гг. Москва: Чтения ОИДР, 1895; Книга 3.
4. Кузьминова Е.А. *Грамматика 1648 г.* Москва: МАКС Пресс, 2007.
5. Исаченко Т.А. *Новый Завет в переводе иером. Чудова мон-ря Епифания (Славинецкого), последняя треть XVII в.* РГБ. Ф. 310. № 1291. Paderborn: Biblia Slavica. 2004; Ser. 3, Bd. 2.
6. Кусмауль С.М. *Становление орфографических норм церковнославянского языка во второй половине XVI – первой половине XVII в.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2018.
7. Кузьминова Е.А. Принцип антистиха в славянской грамматической традиции. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. Москва: Издательство Московского университета, 2011; № 5: 36–55.
8. *Словарь русского языка XI–XVII вв.* Российская академия наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Москва: Наука, 1975–2015.
9. Николенкова Н.В. Лексическая структура перевода Атласа Блау как образец ученого церковнославянского языка XVII в. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 4 (65): 308–314.
10. Чернышева М.И. *Греческие слова, способы их адаптации и функционирование в славянском переводе «Хроники» Иоанна Малалы.* Москва: Джон Уайли энд Санз, 1994: 402–462.
11. Дворецкий И.Х. *Древнегреческо-русский словарь:* в 2-х томах. Москва: ГИС, 1958.
12. Срезневский И.И. *Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам:* в 3 т. Москва: ГИС, 1958.
13. Пентковская Т.В. Грецизация в церковнославянских переводах с польского Чудовской книжной школы. *Классические языки в постклассический период.* Казань: Бриг, 2017: 167–177.

References

1. Vinogradov V.V. *Ocherki po istorii russkogo literaturnogo yazyka XVII-XIX vv.* Moskva: Nauka, 1980.
2. Korogodina M.V. Arhiepiskopy Afanasij Holmogorskij i Aleksandr Ustyuzhskij – sobirateli kanonicheskih rukopisej. *Materialy i soobscheniya po fondam Otdela rukopisej BAN.* Sankt-Peterburg: BAN, 2013: 80-92.
3. Istomin G.I. *Opisanie rukopisej Uspenskogo sobora*. Proredaktirovano i utochneno akademikom M.N. Speranskim v 1920-1928 gg. Moskva: Chteniya OIDR, 1895; Kniga 3.
4. Kuz'minova E.A. *Grammatika 1648 g.* Moskva: MAKS Press, 2007.
5. Isachenko T.A. *Novyj Zavet v perevode ierom. Chudova mon-rya Epifaniya (Slavineckogo), poslednyaya tret' XVII v.* RGB. F. 310. № 1291. Paderborn: Biblia Slavica. 2004; Ser. 3, Bd. 2.
6. Kusmaul' S.M. *Stanovlenie orfograficheskih norm cerkovnoslavyanskogo yazyka vo vtoroj polovine XVI – pervoj polovine XVII v.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
7. Kuz'minova E.A. Princip antistiha v slavyanskoj grammaticheskoj tradicii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2011; № 5: 36-55.
8. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv.* Rossijskaya akademiya nauk, Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. Moskva: Nauka, 1975-2015.
9. Nikolenkova N.V. Leksicheskaya struktura perevoda Atlasa Blau kak obrazec uchenogo cerkovnoslavyanskogo yazyka XVII v. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 308-314.
10. Chernysheva M.I. *Grecheskie slova, sposoby ih adaptacii i funkcionirovanie v slavyanskom perevode «Hroniki» Ioanna Malaly.* Moskva: Dzhon Uajli `end Sanz, 1994: 402-462.
11. Dvoreckij I.H. *Drevnegrechesko-russkij slovar':* v 2-h tomah. Moskva: GIS, 1958.
12. Sreznevskij I.I. *Materialy dlya slovarya drevnerusskogo yazyka po pis'mennym pamyatnikam:* v 3 t. Moskva: GIS, 1958.
13. Pentkovskaya T.V. Grecizaciya v cerkovnoslavyanskih perevodah s pol'skogo Chudovskoj knizhnoj shkoly. Klassicheskie yazyki v postklassicheskij period. Kazan': Brig, 2017: 167-177.

Статья поступила в редакцию 12.05.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-468-473

Lakina S.V., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: sve-lakina@yandex.ru*

FREQUENCY ANALYSIS OF PROPER NAMES IN TEXTBOOKS ON CLASSICAL LITERATURE. The article presents a frequency analysis of proper names in textbooks on the discipline Classical Literature. The research identifies categories of proper names that make up the onomastic space of the discipline. Thus, it is found that the space includes four categories of proper names, including toponyms, anthroponyms, theonyms, ethnonyms and other derivatives of toponyms. In addition, the percentage of proper names and all words in textbooks are presented. It is also found that in the context of the discipline Classical Literature it is possible to talk about such a concept as "onomastic load", which depends on the total number of lexemes and word usage of proper names in the educational text. The research is carried out in several stages. The first stage consists of computer processing of the text, the second stage is based on the manual processing of the results.

Key words: **frequency analysis of text, textbooks, classical literature, dictionary, proper nouns**

С.В. Лакина*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: sve-lakina@yandex.ru*

ЧАСТОТНЫЙ АНАЛИЗ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В УЧЕБНИКАХ ПО АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена частотному анализу имён собственных в учебниках по дисциплине «Античная литература». В ходе исследования были выявлены разряды онимов, которые составляют ономастическое пространство рассматриваемой дисциплины. Так, было установлено, что в пространство входят четыре разряда имён собственных, среди которых топонимы, антропонимы, теонимы, этнонимы и другие производные от топонимов. Кроме того, в статье представлены результаты исследования процентного соотношения имён собственных и общего количества слов в учебниках. Также было установлено, что в контексте дисциплины «Античная литература» представляется возможным говорить о таком понятии, как «ономастическая нагрузка», которая зависит от общего количества лексем и словоупотреблений имён собственных в учебном тексте. Исследование проводилось в несколько этапов, первый из которых состоял в компьютерной обработке текста, второй – в ручной обработке полученных результатов.

Ключевые слова: **частотный анализ текста, учебники, античная литература, словник, онимы**

Имена собственные являются неотъемлемой частью лексической составляющей дисциплины «Античная литература». К именам собственным (онимам) в лингвистике принято относить антропонимы (имена людей), топонимы (названия географических объектов), теонимы (имена божеств), зоонимы (клички животных), астронимы (названия небесных тел), космонимы (названия созвездий), фитонимы (названия растений), хрононимы (названия отрезков времени, связанных с историческими событиями), идеонимы (названия объектов духовной культуры), хрематонимы (номинация объектов материальной культуры), эргонимы (названия коммерческих предприятий), этнонимы (названия народов), поэтонимы (имена собственные, употреблённые в художественной литературе) [1; 2]. Однако единой классификации имён собственных на данный момент не существует, что подтверждает проблемную сущность вопроса. Например, А.С. Суперанская утверждает, что относить этнонимы к именам собственным ошибочно [3]. В нашем исследовании мы относим к онимам все единицы, производные от названий географических объектов (топонимов), независимо от того, обозначают ли эти единицы этническую принадлежность, место жительства, литературную школу

или другое объединение людей по географическому принципу. Эти производные единицы, для понимания которых требуется знание производящего топонима, входят, таким образом, в ономастическое пространство учебной дисциплины «Античная литература».

В настоящее время для обработки языкового материала широко применяется автоматизированный подход, состоящий в использовании компьютерных технологий и последующей ручной обработке полученных данных. Уже проводившиеся по данной методике исследования доказали важность ручной обработки и несостоятельность лишь компьютерной обработки текстов (см. [4]). Так, например, именно ручной анализ материала позволяет провести деомонимизацию лексем, уточнив семантический статус единицы, исключить возможные ошибки лемматизации, объединить единицы в лексические семьи, сформировать лексико-семантические и тематические группы, вычленить необходимые лексические единицы (в нашем случае имена собственные) и т.д. При этом ранние исследования такого рода в области научных текстов существенно отличаются от тех, что проводятся на данный момент. Ключевым отличием является то, что ранее такие работы были направлены на описание лексико-грамматических особенностей научного текста в принципе, а 1980-е гг. ознаменовались перемещением фокуса внимания лингвистов на изучение лексики и её особенностей в рамках конкретных предметных областей и дисциплинарных дискурсов [5].

Частотный анализ лексических единиц, входящих в тексты различных предметных областей, позволяет выявить особенности этих дисциплин и сформировать лексические минимумы, т. к. «именно на уровне слов и словосочетаний удаётся получить наилучшие списки типичных лексических и синтаксических единиц, которые могут выступать в качестве высокоэффективного учебно-методического минимума» [6, с. 114]. Таким образом, данный метод исследования текстов в значительной степени помогает решить ряд дидактических задач. Например, для учебников по литературе, в том числе античной, принципиально важны количество и состав имён собственных, присутствующих в них, поскольку усвоение этих дисциплин подразумевает знание учащимися авторов и персонажей литературных произведений, названий локусов и участников исторических событий, с ними связанных, и т. п. Некоторые из этих онимов вводятся впервые, понятийное содержание и коннотации других, уже известных учащимся (например, из школьной программы), уточняются и расширяются. Формы отчетности по историко-литературным дисциплинам требуют от студентов вуза «предъявления» онимов и для изложения биографий авторов, и для раскрытия содержания произведений, и для характеристики исторической обстановки, в которой то или иное произведение было написано, и для рассказа о судьбе этого произведения, о его рецепции и т. п. Соответственно мы считаем, что в рамках античной литературы возможно говорить о таком понятии, как «ономастическая нагрузка» учебного текста, по аналогии с «терминологической нагрузкой» [7].

Актуальность исследования заключается в том, что в нём предлагается метод определения лексической базы учебной дисциплины. Словники, составленные на базе текстов учебников по античной литературе, а затем и сопоставленные между собой в количественном и содержательном планах, способны в значительной степени облегчить преподавателям, работающим с обучающимися, которые не являются носителями русского языка, отбор и преподавание языка данной предметной области.

Цель исследования состояла в выявлении общих и различных лексических параметров текстов учебников по «Античной литературе» разных авторов. Кроме того, цель заключалась в выявлении разрядов имён собственных, которые составляют ономастическое пространство дисциплины. Были поставлены следующие задачи: 1) провести автоматическую обработку приведённых далее текстов с целью получения лексических списков разного вида; 2) осуществить ручную обработку полученных результатов с целью формирования словников онимических единиц; 3) сделать количественный анализ полученных списков.

Научная новизна исследования заключается в том, что нами была предложена методика лексического сопоставления текстов учебников. Теоретическая значимость работы заключается в том, что в исследовании приводится чёткая классификация имён собственных, и решается вопрос о том, какие единицы можно считать именами собственными. Практическая значимость обусловлена отсутствием ранее сформированных тематических словников по дисциплине «Античная литература». Данное исследование – попытка восполнить эту лакуну. Степень достижения цели и соответствующих задач можно определить как высокую, т. к. были предприняты верные практические шаги, которые помогли провести частотный сравнительный анализ лексического состава учебников. Перспектива дальнейших исследований по данной тематике представляется весьма определённой, т. к. в представленном исследовании охвачены ещё не все учебники по данной дисциплине. Кроме того, результаты данного исследования могут послужить основой для последующего качественного анализа текстов и приведения соответствующих интерпретаций лексических единиц, присутствующих в том или ином учебнике.

Материал и процедура исследования

В ходе исследования нами были обработаны с применением компьютерных методов и проанализированы шесть учебников по дисциплине «Античная литература», среди которых один многотомник (учебник М. фон Альбрехта):

1. Лосев А.Ф., Сонкина Г.А., Тахо-Годи А.А., Тимофеева Н.А., Черемухина Н.М. Под ред. А.А. Тахо-Годи. Античная литература. Москва: Просвещение, 3 издание, 1980 [8];
2. Тронский И.М. История античной литературы. Москва: Высшая школа, 5 издание, 1988 [9];
3. Альбрехт М. фон. (Перевод с немецкого А.И. Любжина) История римской литературы. Москва: Греко-латинский кабинет, 2002; Т. 1–3, [10]. (То, что учебник Альбрехта является переводом оригинального текста с немецкого языка, в нашем исследовании не имеет принципиального значения, т.к. студенты имеют дело именно с русским текстом, который порождает для них терминологическую и ономастическую нагрузку и который мы сопоставляем с другими русскими текстами учебников по античной литературе).
4. Лосев А.Ф. Под ред. А.А. Тахо-Годи. Античная литература. Москва: ЧеРо, 7 издание, 2005 [11];
5. Покровский М.М. История римской литературы. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1942 [12];
6. Радциг С.И. История древнегреческой литературы. Москва: Высшая школа, 5 издание, 1982 [13].

Таким образом, общий объём корпуса представленных текстов составил более одного миллиона словоупотреблений. В учебниках в совокупности было обнаружено 4 064 имен собственных, среди которых 3 249 антропонимов, 452 топонима, 253 теонима, 110 этнонимов (распределение единиц по учебникам см. ниже в табл. 1). Представленные количественные данные были получены в результате автоматизированного частотного анализа корпуса текстов с последующей ручной обработкой для получения частотного списка онимов. Подробнее о методике, которая была использована в ходе исследования, см. в [4; 14; 15].

Перейдём к обсуждению данных, полученных в результате анализа. В табл. 1 представлены основные категории имён собственных, которые удалось обнаружить в учебниках.

Таким образом, опираясь на данные, представленные в табл. 1, возможно выделить следующие разряды имён собственных, присутствующих на страницах учебников по античной литературе:

1. Топонимы (*Рим, Греция* и др.).
2. Антропонимы (*Агамемнон, Гораций* и др.).
3. Теонимы (*Афина, Зевс* и др.).
4. Этнонимы и другие производные от топонимов (*грек, троянец* и др.).

При этом важно отметить возможность объединения некоторых из них под таким термином, как мифоним – имя вымышленного референта [16]. Мы не используем это разграничение в связи с особым статусом фикциональности в дисциплине «Античная литература». Так, *Одиссей* является, очевидно, реальным историческим персонажем – царем Итаки, принимавшим участие в Троянской войне, однако в произведениях Гомера он взаимодействует с богами и участвует в волшебных приключениях, попадая, таким образом, в мифологическое пространство, что и отражено в литературоведческой трактовке Одиссея как мифологического персонажа и большом количестве исследований «мифа об Одиссее» в научной литературе (см. например, [17; 18; 19] и др.).

Таблица 1

Количество имён собственных в каждом учебнике

Учебник	Количество топонимов	Количество антропонимов	Количество теонимов	Количество этнонимов и других производных от топонимов
А.А. Тахо-Годи	50	274	42	15
И.М. Тронский	79	351	31	18
М. фон Альбрехт	**1 том** – 43, **2 том** – 32, **3 том** – 33	**1 том** – 334, **2 том** – 394, **3 том** – 464	**1 том** – 14 **2 том** – 19 **3 том** – 12	**1 том** – 8 **2 том** – 7 **3 том** – 8
М.М. Покровский	66	518	51	18
А.Ф. Лосев	71	414	50	17
С.И. Радциг	78	500	34	19

Таблица 2

Имена собственные в каждом учебнике[1]

Учебник	Топонимы	Антропонимы[2]	Теонимы	Этнонимы и другие производные от топонимов
А.А. Тахо-Годи	Рим – 213 / **134** Греция – 117 / **74** Афины – 106 / **67** Троя **–** 67 **/ 42** Италия – 45 / **28** Фивы – 28 / **18** Сицилия – 25 / **16** Европа – 24 / **15** Азия – 19 / **12** Спарта – 19 / **12** Карфаген – 18 / **11** Египет – 16 / **10** Колон – 14 / **9** Авлида – 13 / **8** Африка – 13 / **8** *Восток* – 13 / ***8*** Кос – 12 / **8** Персия – 11 / **7** Саламин – 11 / **7** Александрия –9 / **6**	Гомер – 256 / **161** Гораций – 167 / **105** Аристотель – 165 / **104** Вергилий – 160 / **101** Цицерон – 139 / **87** Овидий – 129 / **81** Афина – 126 / **77** Лукиан – 118 / **74** Зевс –115 / **72** Одиссей – 114 / **72** Аполлон – 108 / **68** Эней – 100 / **63** Прометей – 94 / **59** Агамемнон – 93 / **58** Эдип – 93 / **58** Платон – 78 / **49** Цезарь – 76 / **48** Аристофан – 75 / **47** Катулл – 75 / **47** Плавт – 72 / **45**	Афина – 126 / **77** Зевс –115 / **72** Аполлон – 108 / **68** Дионис – 60 / **38** Афродита – 32 / **20** Гера – 30 / **19** Эринии[3] – 30 / **19** Афина Паллада – 26 / **16** Венера – 25 / **16** Юпитер – 25 / **16** Артемида – 24 / **15** Фетида – 14 / **9** Эрот – 12 / **8** Аид – 10 / **6** Амур – 10 / **6** Посейдон – 10 / **6** Психея – 10 / **6** Кронос – 9 / **6** Меркурий – 8 / **5** Адонис – 7 / **4**	Грек – 115 / **72** Римлянин – 49 / **31** Перс – 32 / **20** Троянец – 34 / **21** Афинянин – 24 / **15** Спартанец – 11 / **7** Александриец – 7 / **4** Феак – 7 / 4 Эолиец – 6 / **4** Дориец – 5 / **3** Пеласг – 5 / 3 Трахинянка – 5 / **3** Ахеец – 4 / **3** Италиец – 4 / **3** Эллин – 3 / **2**
И.М. Тронский	Рим – 310 / **155** Афины – 149 / **75** Греция – 119 / **60** Италия – 97 / **49** Троя – 76 / **34** Египет – 46 / **23** Азия – 32 / **16** Сицилия – 32 / **16** Восток – *30 / **15*** Европа – 28 / **14** Фивы – 28 / **14** Персия – 27 / **14** Спарта – 25 / **13** Александрия – 24 / **12** Карфаген – 19 / **10** Аттика – 13 / **7** Коринф – 13 / **7** Африка – 13 / **7** Колон – 12 / **6** Пелопоннес – 12 / **6**	Цицерон – 197 / **99** Одиссей – 193 / **97** Еврипид – 183 / **92** Гораций – 180 / **90** Вергилий – 165 / **83** Луций Анней Сенека – 123 / **62** Афина – 123 / **62** Август – 109 / **55** Гомер – 107 / **54** Аристотель – 103 / **52** Цезарь – 101 / **51** Маркс – 96 / **48** Энгельс – 95 / **48** Плавт – 94 / **47** Медея – 93 / **47** Ахилл – 91 / **46** Овидий – 90 / **45** Катулл – 88 / **44** Гесиод – 82 / **41** Эней – 82 / **41**	Афина – 123 / **62** Дионис – 66 / **33** Зевс – 66 / **33** Аполлон – 61 / **31** Прометей – 43 / **22** Афродита – 26 / **13** Артемида – 19 / **10** Венера – 18 / **9** Дидона – 18 / **9** Эринии – 18 / **9** Калипсо – 15 / **8** Юпитер – 14 / **7** Амур – 13 / **7** Гера – 13 / **7** Юнона – 13 / **7** Арей – 12 / **6** Деметра – 11 / **6** Посейдон – 11 / **6** Делия – 10 / **5** Исида – 10 / **5**	Грек – 115 / **58** Римлянин – 58 / **29** Троянец – 43 / **22** Перс – 34 / **17** Александриец – 27 / **14** Афинянин – 27 / **14** Ахеец – 22 / **11** Галл – 17 / **9** Эллин – 15 / **8** Этруск – 11 / **6** Спартанец – 9 / **5** Иониец – 9 / **5** Сириец – 7 / **4** Египтянин – 5 / **3** Латинянин – 5 / **3** Лесбосец – 5 / **3** Трахинянка – 4 / **2** Сиракузянка – 3 / **2**
М. фон Альбрехт	**1 том** Рим – 316 / **201** Италия – 65 / **41** Греция – 31 / **20** Карфаген – 25 / **16** Персия – 23 / **15** Целий – 23 / **15** Испания – 22 / **14** Галлия – 21 / **13** Афины – 19 / **12** Сицилия – 18 / **11** *Восток – 12 / **8*** Европа – 12 / **8** Кассий – 12 / **8** Азия – 11 / **7** Франция – 11 / **7** Германия – 10 / **6** Москва – 9 / **6** Родос – 9 / **6** Африка – 8 / **5** Сардиния – 7 / **4** Македония – 6 / **4** **2 том** Рим – 178 / **116** Персия – 77 / **50** Италия – 50 / **33**	**1 том** Цицерон – 540 / **344** Цезарь – 337 / **215** Энний – 220 / **140** Катон – 218 / **139** Плавт – 197 / **126** Теренций – 188 / **120** Гай СаллюстийКрисп – 178 / **113** Катулл – 166 / **106** Варрон – 151 / **96** Вергилий – 143 / **91** Луцилий – 143 / **91** Гораций – 136 / **87** Невий – 84 / **54** Непот – 80 / **51** Овидий – 79 / **50** Гомер – 76 / **48** Помпей – 75 / **48** Август – 74 / **47** Менандр – 73 / **47** Публий Корнелий Сципион Африканский – 72 / **46** **2 том** Вергилий – 326 / **212** Луций Анней Сенека – 317 / **206** Август – 273 / **178**	**1 том** Сцевола – 28 / **18** Юпитер – 19 / **12** Аттис – 16 / **10** Венера – 16 / **10** Гортензий – 14 / **9** Афина – 10 / **6** Сатурн – 9 / **6** Гера – 5 / **3** Зевс – 5 / **3** Дионис – 4 / **3** Минерва – 4 / **3** Аполлон – 3 / **2** Либер – 3 / **2** Фавн – 3 / **2** **2 том** Марс – 28 / **18** Венера – 27 / **18** Юнона – 27 / **18** Аполлон – 23 / **15** Приап – 13 / **8** Немезида – 9 / **6** Вакх – 8 / **5** Афина - 8 / **5** Меркурий – 8 / **5** Ибис – 7 / **5**	**1 том** Римлянин **–** 199 / **127** Грек – 45 / **29** Галл – 22 / **14** Александриец – 5 / **3** Помпеянец – 5 / **3** Родосец – 5 / **3** Германец – 4 / **3** Пуниец – 4 / **3** **2 том** Римлянин – 106 / **69** Галл – 45 / **29** Грек – 35 / **23** Троянец – 16 / **10** Перс – 10 / **7** Парфянин – 7 / **5** Карфагенянин – 3 / **2** **3 том** Римлянин – 68 / **56** Грек – 25 / **21** Галл – 11 / **9** Перс – 10 / **8** Германец – 9 / **7** Лидиец – 5 / **4** Латинянин – 4 / **3** Ирландец – 3 / **2**

[1] Деомонимизация антропонимов и астронимов (Нептун, Плутон, Марс, Венера – номинация божества или планеты), антропонимов и фитонимов (Сцевола – сцевола), антропонима и зоонима (Лев – лев), (имён собственных и нарицательных (Август – август) проведена.

[2] Деомонимизация внутри антропонимов также проведена (например, Луций Анней Сенека – Сенека Старший и др.)

[3] Мы относим Эриний к числу имён собственных на том основании, что под этой единицей кроются богини мщения Мегера, Тисифона и Алекто, обитающие в царстве Аида. Таким образом, Эринии – это общее имя собственное для перечисленных богинь.

	Германия – 27 / **18** *Восток – 26* / **17** Испания – 23 / **15** Франция – 20 / **13** Троя – 18 / **12** Кассий – 14 / **9** Англия –13 / **8** Африка – 11 / **7** Галлия – 11 / **7** Греция – 11 / **7** Европа – 10 / **7** Фивы – 10 / **7** Британия – 8 / **5** Египет – 8 / **5** *Запад* – 7 / **5** Солсбери – 7 / **5** Азия – 6 / **4** Иерусалим – 6 / **4** **3 том** Рим – 189 / **157** *Восток* – 41 / ***34*** Африка – 40 / **33** Италия – 40 / **33** *Запад* – 34 / ***28*** Галлия – 34 / **28** Карфаген – 22 / **18** Кассий – 16 / **13** Константинополь – 16 / **13** Европа – 13 / **11** Испания – 12 / **10** Фест – 12 **/ 10** Александрия – 8 / **7** Греция – 8 / **7** Бордо – 7 / **6** Египет – 7 / **6** Иордан – 7 / **6** Персия – 7 / **6** Солсбери – 6 / **5** Милан – 5 / **4** Солин – 5 **/ 4**	Овидий – 267 / **174** Тацит – 237 / **154** Гораций – 224 / **146** Цезарь – 190 / **124** Лукан – 147 / **96** Проперций – 131 / **85** Марциал – 120 / **78** Тибулл – 117 / **76** Цицерон – 116 / **76** Петроний – 113 / **74** Нерон – 92 / **60** Тиберий – 91 / **59** Квинтилиан – 84 / **55** Стаций – 77 / **50** Веллей – 72 / **47** Домициан – 64 / **42** Федра – 63 / **41** **3 том** Августин – 295 / **245** Цицерон – 164 / **136** Тертуллиан – 164 / **136** Боэций – 142 / **118** Иероним – 139 / **115** Светоний – 121 / **100** Цезарь – 112 / **93** Лактанций – 99 / **82** Вергилий – 92 / **76** Киприан – 89 / **74** Павел – 78 / **65** Клавдиан – 77 / **64** Амвросий – 76 / **63** Луций Анней Сенека – 68 / **56** Викторин – 71 / **59** Аммиан – 70 / **58** Минуций – 69 / **57** Август – 68 / **56** Адриан – 67 / **56** Платон – 67 / **56**	Изида – 7 / **5**Паллант – 7 / **5** Амур – 5 / **3** Минерва – 5 / **3** Минос – 5 / **3** Аретуза – 3 / **2** Феб (Аполлон) – 3 / **2** Дионис – 3 / **2** Палемон – 3 / **2** **3 том** Психея – 19 / **16** Изида – 13 / **11** Амур – 8 / **7** Афина – 8 / **7** Юпитер – 8 / **7** Клар (Аполлон) – 5 / **4** Дионис – 4 / **3** Марс – 4 / **3** Демиург – 3 / **2** Мегера – 3 / **2** Минерва – 3 / **2** Прозерпина – 3 / **2**	
М.М. Покровский	Рим – 294 / **217** Италия – 71 / **52** Троя – 46 / **34** Сицилия – 28 / **21** Галлия – 27 / **20** Афины – 26 / **19** Целий – 25 / **18** Испания – 24 / **18** Греция – 24 /**18** Карфаген – 20 / **15** Персия – 17 / **13** Африка – 16 / **12** Тарквиния – 16 / **12** Азия – 15 / **11** Европа – 15 / **11** Фивы – 13 / **10** Германия – 12 / **9** Египет – 12 / **9** Курион – 12 / **9** Афины – 11 / **8**	Цицерон – 331 / **244** Вергилий – 259 / **191** Цезарь – 215 / **158** Овидий – 181 / **133** Август – 179 / **132** Гораций – 142 / **105** Эней – 133 / **98** Теренций – 127 / **94** Помпей – 112 / **83** Луций Анней Сенека – 108 / **80** Плавт – 108 / **80** Тацит – 103 / **76** Катулл – 96 / **71** Катон – 84 / **62** Лукан – 77 / **57** Нерон – 72 / **53** Лукреций – 72 / **53** Венера – 70 / **52** Тит – 67 / **49** Публий Корнелий Сципион Африканский – 67 / **49**	Венера – 70 / **52** Юпитер – 75 / **55** Юнона – 41 / **30** Амур – 31 / **23** Аполлон – 29 / **21** Психея – 27 / **20** Афина – 17 / **13** Марс – 14 / **10** Прозерпина – 13 / **10** Минерва – 12 / **9** Немезида – 11 / **8** Хремет – 11 / **8** Диана – 10 / **7** Нептун – 10 / **7** Зевс – 9 / **7** Вакх – 9 / **7** Ирида – 7 / **5** Калипсо – 7 / **5** Кибела – 7 / **5** Сатурн – 7 / **5**	Римлянин – 150 / **111** Грек – 74 / **55** Галл – 63 / **46** Троянец – 42 / **31** Александриец – 14 / **10** Этруск – 14 / **10** Помпеянец – 14 / **10** Карфагенянин – 12 / **9** Фиванец – 9 / **7** Аргосец – 9 / **7** Перс – 7 / **5** Германец – 5 / **4** Италиец – 5 / **4** Родосец – 5 / **4** Пуниец – 4 / **3** Сицилиец – 4 / **3** Афинянин – 3 / **2** Цыган – 2 / **1**
А.Ф. Лосев	Рим – 203 / **128** Афины – 104 / **66** Греция – 99 / **63** Троя – 68 / **43** Италия – 45 / **28** Фивы – 30 / **19** Сицилия – 25 / **16** Европа – 24 / **15** Азия – 19 / **12** Олимп – 19 / **12** Карфаген – 18 / **11** Спарта – 18 / **11** Египет – 14 / **10** Африка – 13 / **8** *Восток – 13 / 8* Колон – 13 / **8** Саламин – 12 / **8** Персия – 11 / **7** Александрия – 9 / **6** Дельфы – 8 / **4**	Гомер – 267 / **169** Гораций – 166 / **105** Вергилий – 158 / **100** Аристотель – 156 / **99** Цицерон – 139 / **88** Овидий – 128 / **81** Зевс – 113 / **71** Одиссей – 113 / **71** Лукиан – 113 / **71** Аполлон – 108 / **68** Лукреций – 102 / **64** Эдип – 94 / **59** Агамемнон – 93 / **59** Прометей – 93 / **59** Орест – 85 / **54** Платон – 84 / **53** Август – 82 / **52** Ахилл **–** 82 / **52** Аристофан – 78 / **49** Катулл – 76 / **48**	Зевс – 123 / **71** Аполлон – 108 / **68** Дионис – 56 / **35** Ифигения (Артемида) – 36 / **23** Афродита – 32 / **20** Эринии – 32 / **20** Гера – 30 / **19** Паллада – 27 / **17** Юпитер – 24 / **15** Артемида – 23 / **15** Гермес – 15 / **9** Деметра – 15 / **9** Юнона – 14 / **9** Фетида – 14 / **9** Арес – 11 / **7** Посейдон – 11 / **7** Амур – 10 / **6** Галатея – 9 / **6** Ээт – 8 / **5** Адонис – 7 / **4**	Грек – 114 / **72** Римлянин – 36 / **23** Троянец – 35 / **22** Перс – 33 / **21** Афинянин – 25 / **16** Спартанец – 11 / **7** Александриец – 7 / **4** Дориец – 5 / **3** Эолиец – 5 / **3** Ахеец – 4 / **3** Италиец – 4 / **3** Скиф – 4 / **3** Галл – 3 / **2** Иониец – 3 / **2** Парфянин – 3 / **2** Сицилиец – 3 / **2** Эллин – 3 / **2**

С.И. Радциг	Греция – 174 / **97** Афины – 166 / **92** Азия – 63 / **35** Египет – 57 / **32** Фивы – 53 / **30** Рим – 52 / **29** Спарта – 52 / **29** Троя – 52 / **29** Сицилия – 45 / **25** Александрия – 44 / **25** Италия – 32 / **18** Восток – 26 / **14** Македония – 21 / **12** Лесбос – 19 / **11** Аргос – 18 / **10** Пергам – 18 / **10** Запад – 17 / **9** Таврида – 17 / **9** Персия – 14 / **8** Европа – 13 / **7**	Одиссей – 321 / **179** Еврипид – 273 / **152** Аристофан – 219 / **122** Афина – 187 / **104** Гомер – 171 / **95** Аристотель – 158 / **88** Ахилл – 145 / **81** Зевс – 144 / **80** Энгельс – 143 / **80** Агамемнон – 135 / **75** Маркс – 124 / **69** Демосфен – 123/ **69** Эдип – 121 / **67** Платон – 109 / **61** Орест – 102 / **57** Геракл – 102 / **57** Сократ – 97 / **54** Прометей – 91 / **51** Аполлон – 78 / **43** Гектор – 78 / **43**	Афина – 187 / **104** Зевс – 151 / **84** Прометей – 91 / **51** Аполлон – 78 / **43** Дионис – 68 / **38** Гермес – 39 / **22** Афродита – 38 / **21** Диомед – 28 / **16** Эрот – 27 / **15** Посейдон – 23 / **13** Гера – 19 / **11** Артемида – 18 / **10** Арес – 16 / **9** Асклепий – 12 / **6** Гефест – 12 / **6** Фетида – 11 / **6** Калипсо – 11 / **6** Агафон (Зевс) – 8 / **4** Адонис – 8 / **4** Геката – 6 / 3	Грек – 150 / **84** Перс – 92 / **51** Афинянин – 64 / **36** Троянец – 59 / **33** Римлянин – 35 / **19** Ахарнянин – 26 / **14** Спартанец – 26 / **14** Ахеец – 22 / **12** Трахинянка – 16 / **9** Феакиец – 12 / **7** Фиванец – 11 / **6** Египтянин – 7 / **4** Дориец – 6 / **3** Александриец – 5 / **3** Вавилонянин – 5 / **3** Сиракузянка – 5 / **3** Сицилиец – 5 / **3** Иониец – 4 / **2** Эллин – 3 / **2**

В табл. 2 показано количество употреблений частотных имен собственных в исследованных учебниках. Количественные данные представлены в абсолютном и относительном (на 100 000 словоупотреблений) значениях (абсолютные/относительные значения даны через слеш). Показаны данные по двадцати наиболее употребительным топонимическим и антропонимическим единицам, а также теонимам и этнонимам (если число единиц двух последних разрядов менее 20, то указаны все единицы, присутствующие в учебнике).

Как и ожидалось, топонимов и антропонимов в учебниках оказалось в разы больше, чем теонимов и этнонимов, их частотность также отличается повышенными показателями. Теонимы же обладают следующей особенностью: среди них частотны межъязыковые синонимы – греческие и латинские имена одного и того же бога и (например, *Дионис* = *Вакх*). В таких случаях мы учитывали каждую из лексем в качестве самостоятельной. Этнонимы были сведены к форме м.р. ед.ч. (например, в том случае, если нам встречалась форма ж. р. ед. ч. *троянка* и форма мн. ч. *троянцы*, то мы суммировали показатели частотности их употребления). Однако некоторые из этнонимов употребляются исключительно в форме ж. р. (например, *трахинянка*, *сиракузянка*). Трахинянки – номинация служанок Деяниры – жены Геракла. Сиракузянки («или женщины на празднике Адониса») – героини идиллий Феокрита. Кроме того, при анализе этнонимов выяснилось, что некоторые из них представлены в своих морфологических вариантах (ср. *феак* у Тахо-Годи и *феакиец* у Радцига). Отметим также, что единицы *эолиец* и *александриец* могут выступать в качестве названия людей по месту проживания, но в контексте дисциплины «Античная литература» эти онимы приобретают второе значение – лица, принадлежащие к литературной или научной школе, которая локализуется в месте, названном производящей основой. Соответственно на экзамене студент должен знать оба значения онима: связанное и с географической локализацией, и с особенностями творчества обозначаемых им лиц.

В табл. 3 приведём общее количество словоупотреблений в учебниках (total token count) и общее количество употреблений имён собственных.

Таблица 3

Общее количество словоупотреблений
и употреблений онимов в учебниках

Учебник	Общее количество словоупотреблений (token count by unit)	Общее количество употреблений имён собственных
А.А. Тахо-Годи	159 054	381
И.М. Тронский	199 709	479
М. фон Альбрехт	430 794 **1 том** – 156 847 **2 том** – 153 531 **3 том** – 120 416	 **1 том –** 399 **2 том –** 452 **3 том –** 517
М.М. Покровский	135 666	653
А.Ф. Лосев	158 270	552
С.И. Радциг	179 465	631

Основываясь на данных, представленных в табл. 3, возможно узнать долю имён собственных от общего количества лексем в каждом учебнике – см. рис. 1.

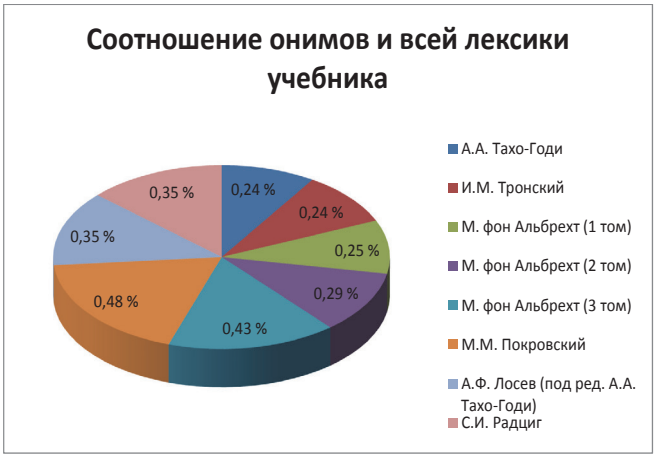


Рис. 1. Процент имён собственных
в общем количестве словоупотреблений

Таким образом, наибольшую долю от всей лексики имена собственные составляют в учебнике М.М. Покровского (0,48%), а наименьшую – в учебнике А.А. Тахо-Годи (0,24%). Кроме того, из диаграммы следует, что в учебниках А.А. Тахо-Годи и А.Ф. Лосева (под редакцией Тахо-Годи) содержится разный процент онимов (0,24% против 0,35%). А третий том учебника М. Фон Альбрехта отличается существенным увеличением числа онимов на фоне первого и второго томов (0,43% в третьем томе, 0,25% и 0,29% – в первом и втором).

Итак, автоматизированный лексический анализ учебников по дисциплине «Античная литература» позволяет прийти к следующим выводам:

1. В рамках рассматриваемой дисциплины представляется возможным говорить о таком понятии, как «ономастическая нагрузка» (по аналогии с «терминологической нагрузкой»), которая зависит от количества лексем и словоупотреблений имен собственных в тексте, и роли их референтов в данной учебной дисциплине.

2. Во всех исследуемых учебниках были выявлены одни и те же категории имён собственных, уникальных, т. е. встречающихся только в одном учебнике категорий, обнаружено не было. Главную роль в ономастическом пространстве дисциплины «Античная литература» играют топонимы, антропонимы, теонимы, этнонимы (и шире – имена лиц и групп лиц, производные от топонимов). Имена собственные других классов (например, зоонимы типа *Цербер*) встречаются единично.

3. Топонимов и антропонимов в учебниках оказалось существенно больше, чем теонимов и этнонимов, частотность их употребления также выше.

4. Была установлена доля употреблений имён собственных, являющихся частью специальной лексики рассматриваемой дисциплины, среди общего количества словоупотреблений в рассмотренных учебниках. Наиболее «нагруженным» онимами учебником оказался учебник М.М. Покровского.

Библиографический список

1. Ярцева В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь*. 1990. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/?ysclid=ld7hhv03w6543821278
2. *Большая российская энциклопедия*. Available at: https://bigenc.ru/linguistics/text/3588774
3. Суперанская А.С. *Общая теория имени собственного*. Москва: Наука, 1973.
4. Сидорова М.Ю., Шматко А.С. От «лексического минимума» к «лексико-грамматической основе»: новый подход к представлению языка предметной области». *Мир русского слова*. 2019; № (3): 36–41.
5. Johnson K., Johnson H. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, 2017.
6. Hoffmann L. *The linguistic analysis and teaching of LSP in the German Democratic Republic*. Copenhagen: The LSP Centre, UNESCO ALSED LSP Network and Newsletter, Copenhagen School of Economics, 1981: 107–130.
7. Сидорова М.Ю. Подходы к минимизации лексики для преподавания языка специальности иностранцам: «вакуумный» или интегральный? *Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам.* Москва: Сам Полиграфист. 2020: 196–203.
8. Лосев А.Ф., Сонкина Г.А., Тахо-Годи А.А., Тимофеева Н.А., Черемухина Н.М. *Античная литература*. Москва: Просвещение, 1980.
9. Тронский И.М. *История античной литературы*. Москва: Высшая школа. 1988.
10. Альбрехт М. фон *История римской литературы*. Перевод с немецкого А.И. Любжина. Москва: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина. 2002; Т. 1–3.
11. Лосев А.Ф. *Античная литература*. Москва, 2005.
12. Покровский М.М. *История римской литературы*. Москва: Издательство академии наук СССР, 1942.
13. Радциг С.И. *История древнегреческой литературы*. Москва: Высшая школа. 1982.
14. Сидорова М.Ю., Шматко А.С., Певцов Д.Н. *Лексико-грамматическая основа общей и неорганической химии*. Москва: Доброе слово и Ко. 2021.
15. Лосицкая А.П., Очнева А.Г., Тресорукова И.В. Проблема минимизации специальной лексики для обучения иностранных студентов-биологов. *Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе*. Санкт-Петербург: РИЦ Санкт-Петербургского горного университета, 2019.
16. Варбот Ж.Ж., Журавлёв А.Ф. *Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии*. Москва, 1998.
17. Жорникова М.Н., Колмакова О.А. Миф об Одиссее в современном русском и зарубежном романе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 461–463.
18. Теперик Т.Ф. Миф об Одиссее в кинематографе: политические и смысловые аллюзии (на материале фильма братьев Коэн «О где же ты, брат?». Шаги/Steps. Москва; Т. 6, № 2: 200–210.
19. Шауб И.Ю. Дантов Улисс и Одиссей античного мифа. *Вестник русской христианской гуманитарной академии*. 2019; Т. 20; Выпуск 2.

References

1. Yarceva V.N. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. 1990. Available at: http://tapemark.narod.ru/les/?ysclid=ld7hhv03w6543821278
2. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://bigenc.ru/linguistics/text/3588774
3. Superanskaya A.S. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Nauka, 1973.
4. Sidorova M.Yu., Shmatko A.S. Ot «leksicheskogo minimuma» k «leksiko-grammaticheskoj osnove»: novyj podhod k predstavleniyu yazyka predmetnoj oblasti». *Mir russkogo slova*. 2019; № (3): 36-41.
5. Johnson K., Johnson H. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, 2017.
6. Hoffmann L. *The linguistic analysis and teaching of LSP in the German Democratic Republic*. Copenhagen: The LSP Centre, UNESCO ALSED LSP Network and Newsletter, Copenhagen School of Economics, 1981: 107-130.
7. Sidorova M.Yu. Podhody k minimizacii leksiki dlya prepodavaniya yazyka special'nosti inostrancam: «vakuumnyj» ili integral'nyj? *Metapredmetnyj podhod v obrazovanii: russkij yazyk v shkol'nom i vuzovskom obuchenii raznym predmetam.* Moskva: Sam Poligrafist. 2020: 196-203.
8. Losev A.F., Sonkina G.A., Taho-Godi A.A., Timofeeva N.A., Cheremuhina N.M. *Antichnaya literatura*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
9. Tronskij I.M. *Istoriya antichnoj literatury*. Moskva: Vysshaya shkola. 1988.
10. Al'breht M. fon *Istoriya rimskoj literatury*. Perevod s nemeckogo A.I. Lyubzhina. Moskva: Greko-latinskij kabinet Yu.A. Shichalina. 2002; T. 1-3.
11. Losev A.F. *Antichnaya literatura*. Moskva, 2005.
12. Pokrovskij M.M. *Istoriya rimskoj literatury*. Moskva: Izdatel'stvo akademii nauk SSSR, 1942.
13. Radcig S.I. *Istoriya drevnegrecheskoj literatury*. Moskva: Vysshaya shkola. 1982.
14. Sidorova M.Yu., Shmatko A.S., Pevcov D.N. *Leksiko-grammaticheskaya osnova obschej i neorganicheskoj himii*. Moskva: Dobroe slovo i Ko. 2021.
15. Losickaya A.P., Ochneva A.G., Tresorukova I.V. Problema minimizacii special'noj leksiki dlya obucheniya inostrannyh studentov-biologov. *Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya v tehnicheskom vuze*. Sankt-Peterburg: RIC Sankt-Peterburgskogo gornogo universiteta, 2019.
16. Varbot Zh.Zh., Zhuravlev A.F. *Kratkij ponyatijno-terminologicheskij spravochnik po `etimologii i istoricheskoj leksikologii*. Moskva, 1998.
17. Zhornikova M.N., Kolmakova O.A. Mif ob Odissee v sovremennom russkom i zarubezhnom romane. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 461-463.
18. Teperik T.F. Mif ob Odissee v kinematografe: politicheskie i smyslovye allyuzii (na materiale fil'ma brat'ev Ko`en «O gde zhe ty, brat?». Shagi/Steps. Moskva; T. 6, № 2: 200-210.
19. Shaub I.Yu. Dantov Uliss i Odissej antichnogo mifa. *Vestnik russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii*. 2019; T. 20; Vypusk 2.

Статья поступила в редакцию 13.05.23

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-473-475

Medvedeva Yu.I., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: tea4english@yandex.ru

SOME PECULIARITIES IN EXPRESSING AND INTERPRETING EXTREME EVALUATION. The article is dedicated to extreme evaluation studied as a separate functional and semantic category. It discusses such peculiarities in expressing and interpreting extreme evaluative statements as evaluation mark inversion, which occurs as a result of ironic transformation of the evaluation mark into the opposite one, and contextual deintensification by means of subsequent elaboration. Special attention is paid to extreme evaluative statements with negative predication as the interpretation of the degree and evaluation mark itself is fully dependent on the context. The author analyses examples of extreme evaluation at the level of dictemes which provide sufficient context for the interpretation of the nature and degree of evaluation as well as subjects' probable speech intentions. The article highlights the pragmatic, expressive and emotive potential of extreme evaluation even in the cases of contextual deintensification.

Key words: **extreme evaluation, dicteme, evaluation mark inversion, deintensification, negative predication, expressiveness**

Ю.И. Медведева, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tea4english@yandex.ru*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРЕДЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

Статья посвящена изучению предельной оценки как отдельной функционально-семантической категории. Рассматриваются такие особенности выражения и интерпретации предельно-оценочных высказываний, как инверсия оценочного знака, возникающая в результате иронической трансформации оценочного знака на противоположный, и контекстуальная деинтенсификация за счёт последующего уточнения. Особое внимание уделено предельно-оценочным

высказываниям с отрицательной предикацией, поскольку интерпретация степени и самого оценочного знака полностью зависит от контекста. Примеры предельной оценки анализируются на уровне диктем, предоставляющих достаточный контекст для интерпретации характера и степени оценки, а также возможных речевых намерений субъектов оценки. В статье подчеркивается прагматический, экспрессивный и эмотивный потенциал предельной оценки, в том числе в случаях контекстуальной деинтенсификации.

Ключевые слова: **предельная оценка, диктема, инверсия оценочного знака, деинтенсификация, отрицательная предикация, экспрессивность**

Изучение предельной оценки как отдельной функционально-семантической категории позволило выделить её фундаментальные свойства, такие как количественная определённость, недискретность, неградационность, экспрессивность, наличие собственного лексического кластера, подразделяемого на антонимические группы, при этом состав которых склонен к синонимизации, а также установить деривационно-исходную структуру предельно-оценочного предложения [1].

Целью данной работы является описание и теоретическое уточнение таких особенностей функционирования предельной оценки в речи, как инверсия оценочного знака и контекстуальная деинтенсификация, с опорой на теорию диктемной структуры текста, выдвинутую М.Я. Блохом, в соответствии с которой оценочные значения выражаются на уровне диктемы (т. е. одного или нескольких предложений, объединённых общей темой), а также на актуальные положения прагмалингвистики, позволяющие объяснить особенности прагматического функционирования оценочных диктем. Реализация поставленной цели потребовала выполнения таких задач, как анализ примеров предельной оценки из корпуса исследования с точки зрения их функционально-семантического и прагматического содержания; синтез языковых средств и способов реализации некоторых речевых намерений в рамках функционирования категории предельной оценки.

Актуальность выбранной темы обусловлена интересом современной лингвистики к изучению вопросов вариативности, динамичности оценочных единиц, к исследованию факторов, способствующих варьированию оценочного знака в условиях текста (Н.В. Ильина, Р.М. Якушина), аппроксимации оценки (Ю.Е. Сорокин). Тем не менее остаётся недостаточно описанной система средств выражения оценки с учётом особенностей её интерпретации в зависимости от синтаксической реализации оценочного высказывания и контекста как фактора, определяющего наличие адгерентной оценки, трансформации оценочного знака единицы, деинтенсификации оценки. Также открывается необходимость описания данных особенностей применительно к различным степеням оценки: предельной и непредельной.

Научная новизна работы заключается в том, что подход к предельной оценке как к отдельной функционально-семантической категории предоставил возможность выявить малоизученные структурно-семантические особенности выражения оценки и открыл необходимость изучения вопросов, которые до сих пор оставались вне поля зрения исследователей.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения её результатов в преподавании английского языка, на занятиях по стилистике и лингвистическому анализу текста. Полученные в ходе исследования выводы могут быть полезны при разработке программ, оперирующих базами данных оценочных слов и их интенсификаторов, в области компьютерной лингвистики.

В число особенностей выражения и интерпретации предельной оценки следует отнести вопрос такой вариативности оценки, которая проявляется в потенциальной способности оценочной лексемы реализовывать в речи противоположные оценочные знаки вне зависимости от характера оценочного значения, закреплённого в дефиниции, иными словами инверсии оценочного знака в речи. Это явление описано такими авторами, как Е.М. Вольф, Н.В. Ильина, авторы единодушны в том, что контекст является определяющим фактором корректной интерпретации изменённого характера оценки [2; 3]. При изучении трансформации оценочного знака в оценочных высказываниях в драматическом тексте важным является учёт контекста лингвистического, паралингвистического и экстралингвистического.

Анализ лингвистического контекста подразумевает учёт как совокупности структурно-семантических связей, складывающихся внутри оценочного предложения, или оценочной диктемы, представленной одним предложением, т. е. микроконтекста, так и той структурно выраженной части коммуникации, которая предшествует или следует за предложением, содержащим рассматриваемую оценочную семантику [3], т. е. макроконтекст, который может быть представлен как диктемой, частью которого является данная оценочная пропозема, так и последовательностью диктем. Приведём пример:

Keith: Satisfactory?

June: If you like sleeping on a mattress of breeze blocks, terrific.

Keith: Splendid. I'm so pleased [4, с. 5] 'Кит: Пойдёт? Джун: Если тебе нравится спать на строительных плитах, то превосходно. Кит: Великолепно. Я так рад'.

В данном примере диалогической речи (последовательности реплик-диктем) оба коммуниканта прибегают к иронии в выражении их оценок: в первом оценочном высказывании инвертированный оценочный знак распознаётся благодаря лингвистическому микроконтексту, во втором – посредством макроконтекста (предыдущей реплики).

Зависимость характера оценочного знака от паралингвистического контекста объясняется так называемым эмоциональным тоном высказывания. Авторская ремарка отражает физические характеристики субъекта оценки: фонационные, т. е. свойства его голосовой модуляции, и кинетические, такие как жесты, мимика, выразительные телодвижения, и, в том числе, благодаря эмотивным глаголам речи и мышления, оценочным наречиям и номинациям дополняет информацию, содержащуюся непосредственно в вербальной единице. Вводимый авторской ремаркой экстралингвистический контекст (окружение, ситуация, действия) также может влиять на интерпретацию оценки. В некоторых случаях только паралингвистический и/или экстралингвистический контекст позволяет адекватно интерпретировать оценочное высказывание. Приведём пример, где мы можем обнаружить инверсию оценочного знака номинации *brilliant* 'блестящий' благодаря авторской ремарке, описывающей неудачно выполненное действие:

Alistair: Catch, Mrs Hatfield. (He throws. The rope falls short.)

June: Brilliant [Ibid, с. 17] (перевод здесь и далее автора – *Ю. М.*). – 'Элистэр: Ловите, миссис Хэтфилд. *(Он бросает. Канат не долетает.)* Джун: Блестяще'.

Важно отметить, что для достижения экспрессивного иронического эффекта при трансформации оценочного знака коммуниканты намеренно поляризуют оценку, прибегая к предельно-оценочным номинациям. Как отмечает Е.М. Вольф, явление семантической инверсии при оценке происходит в первую очередь в экспрессивных высказываниях, в которых аффективность, а не дескрипция является основным семантическим свойством высказывания [2]. Проиллюстрируем это положение следующим примером:

I don't know what you're talking about. Great British Statesman! Saving the Empire! You couldn't save a fish and chip shop, Bendrex. You couldn't save a canary from a cat. And don't try to patronise me again to-night, my Right Honourable Friend, or I'll let you have it where it'll hurt [5, с. 16]. – 'Не знаю, о чём ты говоришь. Великий Британский Государственный Деятель! Спасающий Империю! Ты не смог бы спасти и забегаловку, Бендрекс. Ты не смог бы спасти и канарейку от кота. И не пытайся опекать меня снова сегодня, мой Дорогой Благочестивый Друг, или тебе несдобровать'.

Начало диктемы содержит предельно-оценочный номинатив *great statesman* 'великий государственный деятель', где положительное оценочное значение лексемы *statesman (an experienced politician, especially one who is respected for making good judgments* [6] – 'опытный политик, которого уважают за правильные суждения') усиливается экспрессивным прилагательным *great*. Данная оценка поддерживается последующей адгерентной предельной оценкой *saving the empire* 'спасающий империю', поскольку спасение империи представляется наивысшей добродетелью государственного деятеля (в терминологии Е.М. Вольф подобные высказывания являются квазиоценочными, т. е. не содержащими оценочную лексику, но выражающими оценку в картине мира [7]). Эта часть диктемы *Great British Statesman! Saving the Empire!* также характеризуется такими эмфатическими средствами выражения оценки, как экспрессивная модификация синтаксической структуры (парцелляция) в сочетании с эксклямацией, благодаря которым делается акцент на каждой из частей оценочного высказывания. Кроме того, графическими средствами создания аффективного паралингвистического контекста (написанием всех лексем с большой буквы) автор также эмфатически выделяет каждое слово данной оценочной конструкции.

Тем не менее ироническое сопоставление номинации *the Empire* 'империя' с *a fish and chip shop* 'забегаловка' и далее с *a canary* 'канарейка', образующее литоту и обратную градацию, опосредует выразительное снижение указанной оценки. Повтор в параллельной конструкции отрицательного предиката *you couldn't save* 'ты не смог бы спасти' и последующий императив *don't try to patronise me* 'не пытайся опекать меня', косвенно выражающие оценочное суждение, противоположное по знаку, выступают контекстом, опосредующим экспрессивную трансформацию оценочного знака предельной оценки. При этом конвергенция указанных средств способствует выражению негативной оценки весьма эмоционально, иронично и категорично.

Категориальные свойства предельной оценки, такие как отсутствие градационных возможностей и экспрессивность как обязательная черта, обусловливают и ряд особенностей в её выражении и интерпретации, связанных с деинтенсификацией. Ввиду указанных свойств предельно-оценочные лексемы не сочетаются с интенсификаторами, указывающими на количество признака, такими как *very* 'очень', *quite* 'достаточно', *slightly* 'слегка', *a bit* 'немного' и др.) [1], тем не менее на основе изученных примеров были выделены следующие способы ослабления семы предельности оценки в оценочных диктемах с предельно-оценочными номинациями:

1) аппроксимация – сочетание предельно-оценочных лексем с аппроксиматорами, такими как *a sort of, a kind of* 'что-то вроде' [8];

2) контекстуальная деинтенсификация предельной оценки в речи посредством:

– сужения ряда сравниваемых объектов, например: *An exceedingly prepossessing young woman,* ***of her class*** [9, с. 66] *(*жирный шрифт здесь и далее автора – *Ю. М.)* 'Чрезвычайно привлекательная молодая особа, **для её социального класса**';

– сужения ряда субъектов, для которых высказываемая оценка является истинной, например: *It's paradise,* ***for some*** [10, с. 110]. – 'Это рай, **для некоторых**'.

Представляется характерным использованием в обоих случаях уточнения в постпозиции, представляющего собой пояснение к высказанной оценке предельной степени и как бы корректирующего её, лишающего её интенсивности. При этом в обоих случаях расположение уточнения оценки в постпозиции добавляет напряжённость и своеобразную иронию высказываниям, чего они были бы лишены в случае, если бы уточнение было в предыдущем контексте. Похожий эффект наблюдается и в следующем примере:

*Jimmy went into battle with his axe swinging round his head – frail, and so full of fire. I had never seen anything like it. The old story of the knight in shining armour – **except that his armour didn't really shine very much*** [11, с. 78]. – 'Джимми ринулся в бой, размахивая топором над головой – хрупкий, но такой полный огня. Я никогда прежде не видела его таким. Старая добрая история про рыцаря в сияющих доспехах – **за исключением того, что его доспехи на самом деле не особо сияли**'.

Предельная оценка, выражаемая идиомой *the knight in shining armour* ('рыцарь в сияющих доспехах') и поддерживаемая предыдущим контекстом, вместе образующие эффект градации, нарастания семантической и эмоциональной значимости оценки, деинтенсифицируется посредством дальнейшего вычленения части идиомы (*shining armour*) и преуменьшения её оценочного значения в последующем контексте за счёт отрицательной предикации. Кроме того, нарушается метафорическая образность идиомы за счёт её деления на члены, что показывает переосмысление романтизированного образа субъектом и снижает степень эмоциональности высказывания. Предельная оценка и уточнение в постпозиции позволили субъекту выразить свою оценку объекта в прошлом и нынешнюю переоценку, включающую некоторую долю разочарования и самоиронии. Отрицательная предикация использована для снижения интенсивности и эмоциональности оценки, при этом сочетание с интенсификаторами *not really* ('на самом деле не'), *not very much* ('не особо') способствовало мягкой, некатегоричной деинтенсификации.

Напротив, отрицательная предикация с интенсификатором *at all (used for emphasis when you are saying or asking whether something is even slightly true* [12] 'используется для создания эмфазы, когда говорится или спрашивается, является ли что-то хоть сколько-нибудь верным') – *not at all* ('совсем не') – в следующем примере способствует эмфатическому отрицанию высказанной собеседником оценки, выделяется контраст мнений в диссонансном диалоге, выражается изумление:

Olwen (in distress): No, it's not that. It's – it's because I couldn't talk about it. There's something horrible to me about it. And I can't tell you why.

Freda (staring at her): Something horrible?

Olwen: Yes, something really horrible. <…>

Robert: Olwen – I'm terribly sorry. I'd no idea. Though it's fantastic, I must say, that you could think I was that kind of a man and yet go on caring enough not to say anything.

*Freda, Olwen (together): **But it's not fantastic at all.** That's why I said I'd been torturing myself with it* [13, с. 28]. – 'Олуен (расстроенная): Нет, дело не в этом. Всё, всё потому, что я не могла разговаривать об этом. В этом есть нечто ужасное для меня. И я не могу сказать вам причину. Фреда (в изумлении): Нечто ужасное? Олуен: Да, нечто по-настоящему ужасное. <…> Роберт: Олуен, мне ужасно жаль. Я понятия не имел. Хотя это потрясающе, я должен сказать, ведь, даже думая, что это был я, ты ради моего блага ничего не говорила. Фреда, Олуен (вместе): **Но это вовсе не потрясающе.** Это и есть причина, по которой, как я сказала, я мучила себя'.

Необходимо отметить, однако, что, несмотря на эмфазу, в подобных пропоземах только учёт оценочной ориентации диктемы либо более широкого контекста – последовательности диктем – определяет степень на оценочной шкале, подразумеваемой говорящим, т. к. вероятны следующие корреляции:

1) S + P (be + not + $Adj_{ex.ev.(+)}$) + at all = S + P (be + $Adj_{ex.ev.(-)}$). (Ex.ev. – extreme evaluation / предельная оценка).

В рассмотренном выше примере отрицательная предельная оценка противопоставляется предельной положительной оценке (*it's not fantastic at all = it's horrible/torturing* 'это совсем не потрясающе = это ужасно/мучительно');

2) S + P (be + not + $Adj_{ex.ev.(+)}$) + at all = S + P (be + $Adj_{ev.(+)}$). В таком случае субъект выражает несогласие лишь со степенью оценки, но не со знаком, т. е. имеет место деинтенсификация (*it's not fantastic at all = it's good* 'это совсем не потрясающе = это хорошо'):

Graham: No. You all keep talking to me about Henry. So I wanted to see what was so fantastic about his work.

Verity: And do you see?

*Graham: No. **It's good. But it's not fantastic. It's not fantastic at all*** [14, с. 152]. – 'Грэм: Нет. Вы всё время рассказываете мне о Генри. Так что мне захотелось увидеть, что же такого потрясающего в его работе. Верити: Ты увидел? Грэм: Нет. **Она хорошая. Но не потрясающая. Она совсем не потрясающая**'.

Таким образом, в число средств ослабления предельной оценки, наряду с аппроксимацией и уточнением относительно объекта, субъекта либо основания оценки, можно отнести отрицательную предикацию в предельно-оценочной диктеме, однако лишь в качестве метода контекстуальной деинтенсификации, т. е. учёт контекста является первостепенным при интерпретации подобных речевых актов. Поскольку, как показало исследование, наряду со снижением степени может иметь место перенос оценки на противоположный предел оценочной шкалы, это открывает необходимость дальнейшего изучения функционирования предельно-оценочных пропозем с отрицательной предикацией.

Кроме того, рассмотренные особенности выражения предельной оценки высвечивают в первую очередь такое её свойство, как экспрессивность и выразительный потенциал: 1) инверсия оценочного знака подразумевает иронию; 2) деинтенсифицирующий контекст, находящийся в постпозиции, позволяет реализовать дополнительный прагматический, выразительный и эмоциональный потенциал, включая реализацию таких интенций, как сожаление, разочарование, переоценка, ирония, самоирония; 3) отрицательная предикация в диссонансных диалогах позволяет выделить контраст мнений, выразить такие эмоции, как изумление, негодование, что, в свою очередь, доказывает актуальность дальнейшего изучения предельной оценки в рамках лингвостилистики как экспрессивного средства языка.

Библиографический список

1. Блох М.Я., Кошман Ю.И. Категориальный статус предельной оценки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2015; Ч. 1, № 4 (46): 38–40.
2. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки.* Москва: Едиториал УРСС, 2002.
3. Ильина Н.В. *Структура и функционирование оценочных конструкций в современном английском языке.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1984.
4. Ayckbourn A. *Way Upstream: A Play.* London: Samuel French, 1983.
5. Priestley J.B. Music at Night. *Four Plays.* – London: Heinemann, 1944: 1–58.
6. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english
7. Вольф Е.М. Оценочное значение и соотношение признаков «хорошо/плохо». *Вопросы языкознания*. Москва: Наука, 1986, № 5: 98–106.
8. Медведева Ю.И. Проблема деинтенсификации предельной оценки. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 423–425.
9. Pinero A.W. *The Gay Lord Quex: A Comedy in Four Acts.* London: William Heinemann, 1903.
10. Bradbury M. Love on a Gunboat. *The After Dinner Game.* Arrow Books, 1982: 79-132.
11. Osborne J. Look Back in Anger. *Modern English Plays*. Moscow: Progress Publishing, 1966: 27–142.
12. Macmillan Dictionary. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
13. Priestley J.B. *Dangerous Corner.* London: Heinemann, 1932.
14. Bradbury M. Standing in for Henry. *The After Dinner Game.* Arrow Books, 1982: 133–176.

References

1. Bloh M.Ya., Koshman Yu.I. Kategorial'nyj status predel'noj ocenki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2015; Ch. 1, № 4 (46): 38-40.
2. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki.* Moskva: Editorial URSS, 2002.
3. Il'ina N.V. *Struktura i funkcionirovanie ocenochnyh konstrukcij v sovremennom anglijskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1984.
4. Ayckbourn A. *Way Upstream: A Play.* London: Samuel French, 1983.
5. Priestley J.B. Music at Night. *Four Plays.* – London: Heinemann, 1944: 1-58.
6. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english
7. Vol'f E.M. Ocenochnoe znachenie i sootnoshenie priznakov «horosho/ploho». *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 1986, № 5: 98-106.
8. Medvedeva Yu.I. Problema deintensifikacii predel'noj ocenki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 423-425.
9. Pinero A.W. *The Gay Lord Quex: A Comedy in Four Acts.* London: William Heinemann, 1903.
10. Bradbury M. Love on a Gunboat. *The After Dinner Game.* Arrow Books, 1982: 79-132.
11. Osborne J. Look Back in Anger. *Modern English Plays*. Moscow: Progress Publishing, 1966: 27-142.
12. Macmillan Dictionary. Available at: https://www.macmillandictionary.com/
13. Priestley J.B. *Dangerous Corner.* London: Heinemann, 1932.
14. Bradbury M. Standing in for Henry. *The After Dinner Game.* Arrow Books, 1982: 133-176.

Статья поступила в редакцию 10.05.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-476-478

***Petrov S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: SeVPetrov@fa.ru*

THE SYSTEM OF DISTRIBUTION OF ATTENTION AS A FACTOR IN REPRESENTATION OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD IN TERMS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE. The paper analyzes a cognitive aspect in the study of the linguistic picture of the world, namely: the distribution of attention and the placement of focuses in the description and reproduction of reality by speakers of different languages. As a result of the study, it is concluded that there are differences in the system of distribution of attention and conceptualization of reality in different languages, first of all, in the unequal ratio of background and focus. Such differences complicate communication, and sometimes lead to complete miscommunication between people, since, describing the surrounding reality, different ethnic groups emphasize specific sides of their linguistic picture of the world and put their specific accents. Being aware of the specifics of such accents plays a key role in the study of foreign languages since knowledge of grammatical rules and large vocabulary turns out to be insufficient for successful communication in a foreign language. Even a well-constructed statement according to the rules of a foreign language can be interpreted by a native speaker of this language differently than the foreign speaker producing this statement would assume. The study finds that among the factors that determine the difference in the distribution of attention by speakers of different languages, in the first place is the difference in value attitudes, which, in turn, is due to the difference in cultural codes.

Key words: **attention, linguistic picture of the world, communication, focus, cultural codes, foreign languages**

***С.В. Петров,** канд. филол. наук, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: SeVPetrov@fa.ru*

СИСТЕМА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ВНИМАНИЯ КАК ФАКТОР РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В статье анализируется когнитивный аспект в изучении языковой картины мира, а именно – распределение внимания и расстановка фокусов при описании и воспроизведении действительности носителями разных языков. В результате исследования сделан вывод о различиях в системе распределения внимания и концептуализации действительности в разных языках, прежде всего, в неодинаковом соотношении фона и фокуса. Такие различия затрудняют коммуникацию, а иногда приводят к полному непониманию между ее участниками, так как, описывая окружающую действительность, представители разных этносов выделяют в этой действительности специфические для их языковой картины мира грани и расставляют свои акценты. Знание и учёт специфики таких акцентов в распределении внимания в дискурсе играют ключевую роль при изучении иностранных языков, так как для осуществления успешной коммуникации на иностранном языке оказывается недостаточным знание лишь грамматических правил и наличие большого словарного запаса. Даже грамотно построенное по всем правилам иностранного языка высказывание может быть интерпретировано носителем этого языка иначе, чем предполагал производящий это высказывание инофон. В работе установлено, что среди факторов, определяющих различие в распределении внимания при описании действительности представителями разных языков, на первом месте находится различие в ценностных установках, что, в свою очередь, обусловливается разницей культурных кодов.

Ключевые слова: **внимание, языковая картина мира, коммуникация, фокус, культурный код, иностранные языки**

Когнитивный аспект языковой картины мира давно привлекает внимание ученых-лингвистов как в России, так и за рубежом. Данный аспект неразрывно связан с таким фактором, как распределение внимания говорящего при воспроизведении окружающей действительности языковыми средствами. Актуальность настоящего исследования определяется всё возрастающей в науке необходимостью выработки когнитивных стратегий, обеспечивающих эффективность коммуникации и решение проблемы недостаточного взаимопонимания между представителями различных языков и этносов. Целью настоящего исследования является выявление когнитивных различий в системе распределения внимания разных языков и обоснование необходимости учета этой системы в процессе коммуникации и обучении иностранным языкам. Достижению поставленной цели подчинены следующие задачи:

– обозначить проблемы понимания, возникающие в процессе коммуникации между людьми;

– рассмотреть систему распределения внимания и выявить роль этой системы в процессе коммуникации;

– проиллюстрировать механизм актуализации системы распределения внимания и обусловленные этой системой различия в представлении действительности в разных языках.

Проблема языковой картины мира (ЯКМ) не нова и имеет давнюю традицию изучения. В отечественной лингвистике проблема языковой картины мира разрабатывалась в трудах Ю.Н. Караулова, С.А. Васильева, Г.В. Колшанского, Н.И. Сукаленко, Е.С. Яковлева, Д. Хаймса. Дальнейшее развитие исследования языковой картины мира получили в работах Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресяна, А. Вежбицкой, В.В. Морковкина, Ю.С. Степанова, В.Н. Телии, Н.Ф. Алефиренко.

Вместе с тем следует отметить, что аспект распределения внимания в рамках ЯКМ недостаточно исследован, особенно в отечественной лингвистике, где основной акцент находится в области изучения концептов. Что касается зарубежных авторов, то этот аспект рассматривался, в частности, в работах американских лингвистов Р.В. Лангакера, С.К. Лиддела, Л. Талми, Р. Томлина, однако их исследования базируются в основном на материале английского языка. Возникает очевидная необходимость в работах, где проблема распределения внимания была бы рассмотрена в отношении других языков и – что, возможно, ещё более важно – в компаративном аспекте, т. е. в сопоставлении систем разных языков.

Научная новизна данного исследования состоит, таким образом, в попытке обозначить различия в системе распределения внимания русской ЯКМ в сопоставлении с другими языками.

Выводы и положения работы могут быть использованы для дальнейших исследований в области лингвокультурологии и лингвопрагматики, что определяет теоретическую значимость работы.

Кроме того, исследование имеет практическую значимость, так как обоснованное в работе положение о языковой специфике системы распределения внимания нельзя не учитывать, как при переводе с одного языка на другой, так и при обучении иностранным языкам.

По определению А. Вежбицкой, «языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [1, с. 35]. «Способ концептуализации действительности» имеет этнически обусловленный характер, иначе говоря, каждый этнос обладает своей уникальной и неповторимой ЯКМ. При этом лингвокультурологическая составляющая ЯКМ неизбежно порождает трудности коммуникации и понимания между представителями разных этносов. Однако, как это ни парадоксально, даже люди, говорящие на одном языке, принадлежащие к одной этнической группе, зачастую не вполне понимают друг друга. На это обратил внимание еще французский философ 17 в. Рене Декарт, который призывал уточнять слова, поскольку выражаемые ими понятия могут быть туманны для слушающих и интерпретированы ими не так, как задумывал говорящий. Идеи Декарта о неоднозначности объёма понятий в сознании говорящих получили развитие в наши дни, в частности, в работах американского лингвиста Ноама Хомского. Опираясь на труды Н. Хомского, Т.В. Черниговская, известный нейролингвист и специалист в области когнитивной лингвистики, в одной из своих видеолекций высказала весьма любопытную мысль о том, что с точки зрения коммуникации человеческий язык не столь хорош, потому что он очень многозначен [2, с. 215]: «Значения слов и фраз зависят от того, кто говорит, кому, после чего, какими знаниями обладают тот, кто говорит, и тот, кто слушает, стоят ли они на одинаковых идеологических, культурных позициях, одинаковое ли у них образование. То есть одни и те же слова, произнесенные разными людьми, написанные разными авторами и прочтенные разными читателями, значат совершенно разные вещи. Поэтому наш язык многозначен и очень зависим от контекста» [3]. Таким образом, к главным факторам, определяющим понимание слов в дискурсе, можно отнести возраст, образование, жизненный опыт, социальный статус, социальное окружение и культурный бэкграунд. Это так называемые фильтры коммуникации, через которые мы воспринимаем ту или иную информацию, и эти фильтры во многом индивидуально окрашены. К примеру, есть зафиксированное в словарях определение слова «счастье», однако если к некой группе людей обратиться с вопросом, что такое счастье, ответы будут разными, в зависимости от тех факторов, которые

были перечислены выше, т. е. возраста, жизненного опыта, образования и т. д. Аналогичным образом дело обстоит и со словами, выражающими конкретные понятия, например, со словом «стол». При произнесении этого слова у каждого возникнет в голове свой образ. У кого-то этот стол будет круглым, у кого-то – прямоугольным, кто-то представит себе стол в офисе, а кто-то – на кухне. И такого рода нюансы в концептуализации тех или иных реалий зачастую могут заметно осложнить коммуникацию даже между носителями одного языка. Следовательно, когнитивные проблемы могут повлечь за собой коммуникативные.

Вполне очевидно, что больше всего подобных когнитивных проблем возникает при взаимодействии разных этносов, поскольку в этом случае к упомянутым индивидуальным фильтрам восприятия действительности добавляются еще и различия ментального характера, связанные с разностью языковых картин мира. Проблема адекватного понимания и эффективной коммуникации особенно актуальна при овладении иностранным языком. Говоря на иностранном языке, обучающийся может иметь большой словарный запас, блестяще знать грамматику, но всякий раз, общаясь с носителем этого языка, сталкиваться с тем, что его не вполне понимают или вовсе не понимают. Знание слов и структуры языка оказывается в этом случае недостаточным для полноценной и эффективной коммуникации. Ключевую роль здесь играют другие факторы, а именно: то, ЧТО носители разных языков выделяют в окружающей действительности и КАК её описывают, исходя из их ЯКМ, иными словами, какие грани действительности попадают в их поле зрения, какие акценты они при этом расставляют. Ответы на эти вопросы и формируют систему распределения внимания данного конкретного языка.

Л. Талми в своей статье «Феномены внимания» подчёркивает в этой связи следующее: «В рамках коммуникативной ситуации слушающий может обратить свое внимание на языковое выражение, созданное говорящим, на концептуальное содержание, представленное в этом выражении, и на сопутствующий контекст. Не все из перечисленного выше в одинаковой степени появляется в центре внимания слушающего. Напротив, различные части или аспекты выражения, его содержания и контекста обладают разной степенью выделенности (salience)» [4, с. 23]. Разная степень выделенности аспектов действительности позволяет разграничить в системе распределения внимания фон и фокус. Важно отметить, что соотношение фона и фокуса в разных языках может не совпадать, поскольку, как указывает Л. Талми, «в каждом языке существуют свои закономерности действия механизмов распределения внимания, часть из которых имеет типологический характер» [4, с. 23]. Тем самым система распределения внимания будет отличаться от языка к языку. Знание этих закономерностей во многом определяет успех коммуникации на иностранном языке.

В качестве примера, иллюстрирующего несовпадение фокусов внимания в разных языках, приведем пост из одной соцсети, в котором пользователь, американец, поздравляет свою сестру с 29-летием следующим образом: Happy 29th big sis! Enjoy the last year in your 20s!

В данном примере внимание говорящего акцентировано на завершении возрастного отрезка в 20 лет и грядущем переходе на 30-летний цикл. Однако для русской языковой картины мира подобный фокус внимания вряд ли типичен. Об этом свидетельствует, в частности, сложность, возникающая при попытке не только буквального, но даже и смыслового перевода на русский язык. Как вариант, можно было бы перевести эту фразу так: «Поздравляю тебя с завершающим (последним) годом перед твоим 30-летием». Но даже в таком виде поздравление для носителей русского языка звучит довольно странно, что, по-видимому, объясняется тем, что в русской ЯКМ фокус внимания лежит в несколько иной плоскости, нежели в ЯКМ американцев. Таким образом, акценты, расставляемые в дискурсе носителями английского языка, могут отличаться от акцентов, которые делают носители русского языка, поэтому описание некоего фрагмента действительности на одном языке, просто переведенное, даже очень грамотно, на другой язык, будет звучать не вполне естественно для носителей этого языка, если в этом высказывании неверно расставлены когнитивные акценты.

Весьма наглядно отличия в распределении внимания в разных языках проявляются тогда, когда участникам коммуникативной ситуации предъявляется определенное изображение, которое необходимо описать. Например, в учебнике по русскому языку для иностранцев «Дорога в Россию» есть задание, где студентам нужно описать некую картинку при помощи предложенных на выбор глаголов. В частности, на одной из картинок изображена кошка, которая умывается, и приводится ряд глаголов, которые нужно использовать при описании: *умываться, причесываться, мыться* и др. [5, с. 22]. Весьма показательно, что в данном случае студентка-китаянка использовала не глагол «умываться», что соответствует русской ЯКМ, а глагол «причёсываться», что даёт основания полагать, что в китайской ЯКМ кошка не умывается, а причёсывается. Данный пример показывает, как по-разному актуализируется и распределяется внимание носителей русского и китайского языков, иными словами, как по-разному носители этих языков видят и описывают окружающую их действительность. Ещё одно распространенное задание для иностранцев, изучающих русский язык, – описать комнату: что где находится (кровать стоит у окна, картина висит над кроватью). Примечательно, что те же китайские, а также некоторые африканские студенты использовали в этом задании следующие, весьма необычные для русской ЯКМ описания: «Стол стоит на полу. Стул тоже стоит на полу». По-видимому, для ЯКМ этих народов подобные описания вполне релевантны.

На этих примерах можно видеть, что носители разных языков по-своему расставляют акценты в окружающей действительности, при этом то, что является фокусом внимания в одном языке, оказывается фоном в другом. Возникает вопрос: что служит критерием выделения фокуса внимания, на основании которого строится то или иное высказывание в данном языке? Какой принцип лежит в основе этой системы? По нашему убеждению, основополагающую роль здесь играют ценностные установки говорящих, обусловленные культурными кодами, специфичными для их языка. По мнению А.М. Клименковой, «культурный код может быть сравнен с идеей, которая «закладывается» в материальный объект и превращает его в наполненный смыслом символ» [6, с. 8]. Важной особенностью культурных кодов является то, что они формируются на основе прецедентных феноменов, т. е. таких культурных феноменов, для которых в определенной культуре уже существует предшествующий опыт их широкого использования. Сюда относятся различные прецедентные тексты, образы, представления [6, с. 8]. Культурные коды определяют специфику ЯКМ, а значит, и системы распределения внимания в рамках этой ЯКМ, формируют различия в представлении действительности носителями того или иного языка.

До настоящего момента в статье мы касались различий в представлении действительности, характерные для системы распределения внимания в разных языках. Вместе с тем надо полагать, что в языках есть общие механизмы репрезентации действительности. Таким общим для языков механизмом является, с нашей точки зрения, целеустановка говорящего в рамках коммуникативной ситуации. Представим себе следующую ситуацию: в аудитории идет лекция, и некто, заглядывая в аудиторию, говорит другому: «Там лекция». Другой, заглянув в эту же аудиторию, скажет: «Иван Иванович (преподаватель) уже выздоровел». Третий: «Как там у них шумно!». Иначе говоря, каждый из тех, кто заглядывает в аудиторию, будет акцентировать ту информацию, которая в данный момент представляется для него актуальной в рамках определенной коммуникативной ситуации, что, в свою очередь, может быть обусловлено пресуппозицией, т. е. на некоторым предшествующим знанием, которым обладает говорящий [7, с. 87]. В этом случае национальность участников коммуникативной ситуации, равно как язык, на котором они говорят, не будет играть роли. В этом смысле данные механизмы представления действительности имеют универсальный, общечеловеческий характер. Первостепенную роль играет, как уже было отмечено, целеустановка говорящего, складывающаяся на основе того, что́ в данный момент интересует говорящего больше всего в силу определенных причин.

Итак, система распределения внимания определяется ЯКМ носителей языка и является во многом уникальной. Сам отбор языковых средств для представления и описания действительности связан с соотношением фона и фокуса в рамках системы распределения внимания. Фокусы внимания в разных языках могут не совпадать. Перенос фокусов внимания из одного языка в другой может порождать трудности понимания и снижать эффективность коммуникации, что необходимо учитывать, в частности, при переводе с одного языка на другой и при обучении иностранным языкам. Главным фактором, определяющим соотношение фона и фокуса в определенном языке, являются ценностные установки говорящих, формирующиеся на основе культурных кодов данного языка. Кроме того, большое значение имеет целеустановка говорящего, от которой зависит, какие фрагменты действительности попадают в его поле зрения и оказываются в фокусе, а какие остаются на периферии его внимания.

Дальнейшие исследования системы распределения внимания могут быть направлены на изучение национальной специфики системы распределения внимания русского языка, в частности на систематизацию и категоризацию фокусов внимания в рамках русской ЯКМ, с тем, чтобы попытаться найти ответ на вопрос, какие грани и аспекты действительности находятся в центре внимания русской ЯКМ, а также чем это обусловлено.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека. *Вопросы языкознания*. 2000; № 6: 33–38.
2. Петров С.В. Языковые клише в обучении русскому языку как иностранному. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; № 1 (34): 215–218.
3. Черниговская Т.В. *Язык, мозг и память. Лекция*. Available at:https:// ru.coursera.org/lecture/psikholingvistika/iazyk-mozgh-i-pamiat-DdWk4
4. Талми Л. Феномены внимания. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2006; № 2 (008): 23–44.
5. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. *Дорога в Россию*: учебник русского языка (первый уровень). Санкт-Петербург: Златоуст, 2012; Т. I.
6. Клименкова А.М. Культурные коды как факторы формирования ценностных ориентаций. *Вестник РУДН*. Серия: Социология. 2013; № 2: 5–12.
7. Петров С.В. Денотативная ситуация текста и её структура (на материале романа Ю.К. Олеши «Зависть»). *Мир русского слова*. 2008; № 4: 84–89.

References

1. Vezhbickaya A. Yazykovaya kartina mira kak osobyj sposob reprezentacii obraza mira v soznanii cheloveka. *Voprosy yazykoznaniya*. 2000; № 6: 33-38.
2. Petrov S.V. Yazykovye klishe v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021; № 1 (34): 215-218.
3. Chernigovskaya T.V. *Yazyk, mozg i pamyat'. Lekciya*. Available at:https:// ru.coursera.org/lecture/psikholingvistika/iazyk-mozgh-i-pamiat-DdWk4
4. Talmi L. Fenomeny vnimaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2006; № 2 (008): 23-44.
5. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. *Doroga v Rossiyu*: uchebnik russkogo yazyka (pervyj uroven'). Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2012; T. I.
6. Klimenkova A.M. Kul'turnye kody kak faktory formirovaniya cennostnyh orientacij. *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2013; № 2: 5-12.
7. Petrov S.V. Denotativnaya situaciya teksta i ee struktura (na materiale romana Yu.K. Oleshi «Zavist'»). *Mir russkogo slova*. 2008; № 4: 84-89.

Статья поступила в редакцию 10.05.23

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-478-480

Pugacheva E.N., *senior teacher, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia); postgraduate Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*

METAPHOR AS A MEANS OF REPRESENTING THE IMAGE OF THE CITY IN THE LOCAL TEXT. Modern researchers refer a metaphor to productive functional tools for the formation of text space and cognition of the surrounding reality. In this regard, a functional approach to the study of a metaphor has been actively developed in science, in which it is understood as a set of pragmatic functions performed by it – emotional-evaluative, expressive and speech impact functions. Within the framework of the cognitive approach, the metaphorization models presented in the text, the study of semantic connections of lexical units and the construction of active semantic fields are of interest. In the studied local texts, the verbal-figurative metaphorical constructions constructed by M.V. Shcherbakov represent the image of Vladivostok and the panoramic picture of the seaport city. The cultural myth and the appeal to the reader's consciousness makes it legitimate to use a metaphor to reveal the image of the city.

Key words: **metaphor, local text, semantic field**

Е.Н. Пугачева, *ст. преп., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток, аспирант Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, E-mail: Elena.Pugachva@vvsu.ru*

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ГОРОДА В ЛОКАЛЬНОМ ТЕКСТЕ

Современные исследователи относят метафору к продуктивным функциональным инструментам формирования текстового пространства и познания окружающей действительности. В связи с этим в науке активное развитие получил функциональный подход к исследованию метафоры, при котором метафору понимают как набор выполняемых ею прагматических функций – эмоционально-оценочной, экспрессивной и функции речевого воздействия. В рамках когнитивного подхода интерес вызывают модели метафоризации, представленные в тексте, исследование семантических связей лексических единиц и выстраивание активных семантических полей. В исследуемых локальных текстах построенные М.В. Щербаковым словесно-образные метафорические конструкции репрезентуют образ Владивостока и панорамную картину морского города-порта. Культурный миф и обращение к сознанию читателя делает правомерным использование метафоры для раскрытия образа города.

Ключевые слова: **метафора, локальный текст, семантическое поле**

Наш исследовательский интерес направлен на выявление образных средств как способа отражения действительности в локальном тексте М.В. Щербакова. Исследователями установлено, что основу метафорического употребления составляет одновременная реализация денотативного и десигнативного значения лексической единицы. Слова, употребленные автором в переносном смысле, выражают отвлеченные понятия вне зависимости от этимологически исходного их значения. Выстраивание образа в произведении, в том числе в локальном тексте, возможно на сопоставлении или контрасте различных явлений действительности. Высказанные предпосылки определили цель настоящего исследования – раскрытие роли метафоризации в формировании образа города в текстах М.В. Щербакова о Владивостоке.

Задачи исследования:

1) раскрыть метафорическую составляющую текстов М.В. Щербакова о Владивостоке;

2) выявить объекты метафоризации в рассматриваемых локальных текстах.

Объект исследования – метафорическая составляющая локальных текстов М.В. Щербакова, раскрытие которой помогает понять глубинные смыслы авторского замысла и выявить специфику репрезентации образа города; предметом исследования послужили метафорические модели, выступающие как средство категоризации и осмысления фрагментов окружающей действительности писателем через ассоциативные связи между явлениями окружающего мира. Материалом послужили тексты о Владивостоке М.В. Щербакова: «Корень жизни», «Кадет Сева», «Последний рейс», «Одиссеи без Итаки».

В настоящем исследовании был использован семантико-когнитивный метод анализа языкового материала, позволяющий через описание семантики исследуемых единиц раскрыть типы ментальных репрезентаций образа города Владивостока в сознании писателя. Актуальность настоящей работы заключается в исследовании недостаточно изученных с точки зрения когнитивного подхода текстов о Владивостоке, входящих в сборник М.В. Щербакова «Одиссеи без Итаки».

Научная новизна заключается в том, что в ходе исследования в текстовых фрагментах были выделены семантические связи слов и выявлены ассоциации, которые формируют образ города Владивостока.

Поскольку мы понимаем локальный текст как текст о месте, наделенный определенными характеристиками, многие из которых становятся устойчивыми, закрепляются в сознании людей и влияют на последующее восприятие пространства Владивостока, то ассоциации, возникающие при описании городских объектов, судов, природных явлений и географических особенностей местности, считаем релевантными для раскрытия образа города.

Образ, одновременно являясь ментальным образованием и элементом текста, становится отражением реально существующей окружающей действительности, представляющим мысленный аналог предмета действительности в сознании автора. На художественном уровне «образ» устойчив по своему содержанию, что способствует воспроизведению его формы в сознании автора и читателя.

Когнитивный подход к исследованию метафоры считаем продуктивным, поскольку он позволяет учитывать соотношения процессов семантических с процессами когнитивными. Ведущими исследователями в когнитивной лингвистике (Н.Д. Арутюновой, Э.В. Будаева, А.П. Чудинова и др.) метафора понимается как основная ментальная операция, «способ познания, структурирования, оценки и объяснения мира» [1, с. 20]. При таком понимании метафоры ее объект сопоставляется со сферой-источником на основании признаков, свойств и действий, характерных для класса других объектов или относящихся к другому объекту (по Н.Д. Арутюновой). Ассоциативный признак, «служащий основанием метафоризации» [2, с. 61], отходит «от исходной реалии и «прикрепляется» к реалии другой семантической категории»: механизмы метафоризации формируются бессознательно и «определяются физическим опытом взаимодействия человека с окружающим миром» [3, с. 98].

Выявление объекта метафоризации позволяет определить, какие из содержательных компонентов образа Владивостока наиболее актуальны для авторского замысла. В свою очередь, выявление сферы-источника метафоризации позволяет определить глубинное понимание автором сущности, природы этих содержательных компонентов. Ассоциативное отождествление объекта метафоризации и сферы-источника позволяет читателю как носителю языка соотносить в номинациях явления разных предметных областей.

Наиболее актуальными, важными для авторского замысла и, следовательно, составляющими ядро образа Владивостока являются объекты метафоризации: обитатели, городская застройка, окружающая природа, которые представлены далее в нескольких моделях. В ходе анализа материала мы установили, что у М.В. Щербакова регулярно подвергаются метафоризации такие компоненты образа города, как *обитатели города и элементы городской застройки*:

1) обитатели города:

1. *В коридорчиках из облапленного, почерневшего кирпича с темными подтеками шмыгали и торопились ходи в халатах и синих курмах, расстегнутых на медно-красной груди* [4, с. 30].

2. */…/ меняет свои лиры оливковый поджарый итальянчик и мерно работает челюстями над жвачной резинкой точно топором рублённый янки-матрос* [4, с. 244].

3. *Точно вся прежняя Россия /…/ микроскопически съёжилась в этом каменном котле, чтобы снова расползтись оттуда по всем побережьям Тихого океана /…/* [4, с. 244].

4. *Светланка зашевелилась, как разрытый муравейник* [4, с. 322].

2) элементы городской застройки:

5. *Слева полого вытянулся Чуркин мыс с детскими кирпичиками домиков и дубняком по плешистым скалам; справа – мыс Басаргин запустил в океан свою голую, обглоданную солеными ветрами лапу, из которой выплыл далеко в море бело-сахарный маячок на тонкой изогнутой нитке Токаревской кошки /…/* [4, с. 243].

6. *Кругом по желтым срывистым сопкам смутно различались пятна бетонных фортов. Все, все это вырастало у него на глазах из хвойной непролазной тайги и серо-желтых сопок* [4, с. 180].

7. *Мостовая быстро почернела сыростью, толпа в белом передернула плечами после дневного зноя и поредела* [4, с. 35].

Взаимодействие застройки и окружающей среды представлено в нескольких моделях: *туман, ветер, море и сопки*. Использование метафоры позволяет отразить последовательность роста города и его взаимодействие с окружающей средой:

3) взаимодействие городской застройки и окружающей среды:

8. */…/ там, вверху и между геометрическими утесами домов, еще пылала яростно заревая щель, раздавленная плоскими чернильными тучами* [4, с. 35].

9. *Владивосток /…/ расцветал в значительный порт, и по тем окрестным сопкам, куда раньше тигры уносили зазевавшихся голопузых корейчат, пролегли сначала ровные просеки, а затем – настоящие улицы, и на главной – Светланке – стали вырастать вместо временных, почерневших и рубленных, – настоящие краснокирпичные домики* [4, с. 172].

10. *Шансоньетка занимала крохотную комнатку в первом этаже, насквозь пропахшую одеколоном, дешевой пудрой и керосином и упиравшуюся окнами прямо в склон соседней сопки* [4, с. 36].

Ощущения М.В. Щербакова, возникающие при восприятии картин города, сопрягаются с цветовыми: *серо-желтые сопки, кровавый шиповник, огненно-лиловая щель* ассоциациями, а подбор эпитетов *непролазная тайга, гористая даль* и метафор *мыс, густо посыпанный мелкими дачными огоньками, не тухнет под тяжёлыми тучами огненно-лиловая заревая щель,* передавая эмоции автора. Город не воспринимается автором вне окружающей среды. Он живет, дышит, чувствует, как живой организм. В связи с этим *море, ветер, туман* – неотъемлемая часть городского пространства в сознании М.В. Щербакова. Туман воспринимается как один из городских объектов. У М.В. Щербакова окружающая природа реализуется в нескольких моделях:

3.1 Туман:

11. */…/ укутывал Владивосток в вату упорного крупного тумана, капитан Дек поднимал, обычно первым, свой якорь и уходил на Север* [4, с. 171].

12. *Николай Тимофеевич не без труда спустился по зеленой лестнице ресторана в уличный туман и погрузился вместе с женщиной на дребезжащего извозца* [4, с. 36].

Благодаря использованию метафор *тянул навстречу*, *несся к закату* в сознании читателя возникают ассоциации о движении тумана и его форме. Таким образом, взаимодействие с природными стихиями составляет жизнь города.

3.2 Владивостокский *«соленый», «солнечный», «упругий береговой»* ветер помогает движению тумана, придает ему формы:

13. *И когда ветер из Гнилого Угла, нанося клочья туч, укутывал Владивосток в вату упорного крупного тумана, капитан Дек /…/ уходил на Север* [4, с. 171].

14. *Упругий береговой ветер выгибал к открытому морю концы такелажа* [4, с. 182].

15. */…/ мыс Басаргин запустил в океан свою голую, обглоданную солеными ветрами лапу /…/: ветер с берега, вот его и отнесло* [4, с. 243].

3.3 море:

16. *По всему чернильному простору Золотого Рога подмигивали – переговаривались на невидимых мачтах огоньки сигнальных фонарей* [4, с. 249].

17. *Там уже все цвета радуги скользят, играют, плещутся и затухают на воде* [4, с. 243].

18. *Временами по мягкой тёмной ряби прокатывался ослепительный фиолетовый сноп прожектора /…/ и, вскидываясь вверх, выщупывал зубастые вершины окружных сопок…* [4, с. 249].

4. Важным элементом описания у М.В. Щербакова представляются городские объекты, которые отражают специфику образа Владивостока как портового города. Это *рейд, причалы и пристани, порт и суда*:

4.1 Суда:

19. *У многочисленных причалов и пристани торчали мачты парусников, опутанные нитями снастей, прилежно вывалили дымки пароходные трубы* [4, с. 180].

20. *Там, у Гнилого Угла, в военном порту, среди туш больших военных кораблей и кружевных кранов, еле-еле дымил высокой трубой его «Сторож»* [4, с. 181].

21. */…/ он ловко пробирался к бортам нёсшейся во весь опор, чиркавшей по гребням парусной скорлупки, цепко становился на борту, во весь рост и, держась за шкоты, начинал из Гумилёва* [4, с. 247].

4.2 Улицы Владивостока *булыжные, почерневшие сыростью, шикарные*. Подвергаясь метафоризации, они представляются как ловушка, паутина, отражение судьбы героя (как это показано во втором примере):

22. *На следующий день после обеда, пока лодочник ругался с другими «юли-юли», пробиваясь к берегу среди леса голых мачт, он благополучно выпрыгнул на камни Семеновского базара* [4, с. 30].

23. *Потом он прошел по шикарной Светланке, где милицейские и подрумяненные женщины в легком косились на его таежный костюм, побрился, подстригся, завернул налево и потонул в паутине узких переулков и закоулков* [4, с. 30].

4.3 Метафоризация портовых объектов раскрывает поэтику образа Владивостока как порта. Порт наполнен звуками, это место скопления людей и различных видов водного транспорта:

24. */…/ в военном порту, среди туш больших военных кораблей и кружевных кранов, еле-еле дымил высокой трубой его «Сторож»* [4, с. 181].

25. *По всему чернильному простору Золотого Рога подмигивали — переговаривались на невидимых мачтах огоньки сигнальных фонарей* [4, с. 249].

26. *На следующий день после обеда, пока лодочник ругался с другими «юли-юли», пробиваясь к берегу среди леса голых мачт, он благополучно выпрыгнул на камни Семеновского базара* [4, с. 30].

В качестве сфер-источников метафоризации у М.В. Щербакова могут выступать:

1) природный мир: насекомые, обитатели-муравьи, животные, природа вокруг города – дикий зверь;

2) мир объектов, созданных человеком: туман – вата, море – драгоценный камень, город-игрушка.

Объекты, именующие предметы, действия или свойства подвергаются метафоризации на основе сходства их ассоциативных признаков (формы, цвета, функции и т. п.) с источником метафоризации. Так, при описании жителей города используются формально-грамматические средства: преобладают формы множественного числа имен существительных *ходи* и глаголов *шмыгали и торопились*, преимущественно используются акциональные глаголы, подчеркивающие деятельность, движение действующих лиц.

На семантическом уровне автор прибегает к использованию национальных стереотипов, подчеркиваемых, например, эпитетами *на медно-красной груди*, *оливковый* и сравнительными конструкциями *точно топором рубленный* для создания ярких человеческих образов.

При описании происходящих в городе событий писатель часто сравнивает его обитателей с насекомыми, конкретно – с муравьями. Выявлены следующие номинации: *пристань, на которой копошилась кучка, привлеченная неожиданным появлением «Сторожа»*; *Владивосток зашевелился в дикой панике, как разрытый муравейник*; *неусыпное око – шныркие коротконогие японцы, кишевшие во всех концах города, расползшиеся по всем окрестным пороховым складам и фортам могучей прежде крепости. Точно муравьи; шмыгали и торопились ходи в халатах и синих курмах; чтобы снова расползтись оттуда по всем побережьям Тихого океана*; *Светланка зашевелилась, как разрытый муравейник.* Образ «люди-муравьи» дает понять, с одной стороны, что люди для М.В. Щербакова – беззащитные существа перед описываемыми в текстах политическими событиями, которые происходят с огромной страной, с другой стороны, люди-муравьи – это трудяги, которые находятся в постоянной деятельности: *военные переправляют обозы, газетные стратеги кричат, грузчики гремят лебедками, лодочник ругается с «юли-юли»* и т. д.

У М.В. Щербакова город часто рисуется как нечто игрушечное – искусственно созданное, беззащитное в руках людей на контрасте с природой, которая окружает Владивосток. В природе присутствует метафора *зверя*, который как бы обнимает игрушечный город – в этом специфика образа Владивостока.

Метафора «город-игрушка» – игрушки, игрушечного мира – реализуется в различных моделях: *городские объекты, городская застройка, взаимодействие городской застройки с окружающей средой*.

Пространство города-порта неразрывно связано с судами. Здесь и *парусные шхуны, и бриги, тяжелые китайские раскрашенные шаланды и корейские джонки, океанские пароходы Добровольного флота и военные корабли, яхточки, шампуньки, лодчонки*: *торчали мачты, густо надымив по рейду, дымил трубой, туши больших военных кораблей, кружевные краны*.

Метафора «город-игрушка» актуализируется в контекстах – описаниях судов и домов.

Дома как «глаза» города: *белые кубики домиков, у домов есть определенные краски, настоящие краснокирпичные домики, с детскими кирпичиками домиков, ласточкиными гнёздами к обрывам сопок.* Игрушечные дома у М.В. Щербакова ассоциируются с хрупкостью, незащищенностью и отражают авторское восприятие города.

Регулярно подвергается метафоризации у М.В. Щербакова взаимодействие города с окружающей средой. Посредством метафор «*улочке, глубоко вынутой в горе*», «*упиравшуюся окнами прямо в склон соседней сопки*», показано постепенное превращение «зеленохвойной тайги» и «окрестных сопок» в город. М.В. Щербаков использует прием контраста, который часто реализован в противительных конструкциях: «Владивосток желт и сер, а остров совсем зеленый».

27. *Вы бывали во Владивостоке? Помните, как он замкнут в горном кольце /…/?* [4, с. 243].

28. *А в самом замке кольца лежит мшистым зелёным пирогом Русский Остров* [4, с. 243].

Природа для М.В. Щербакова – дикий зверь, запустивший *в океан свою голую, обглоданную солеными ветрами лапу*. Природа метафоризируется в нескольких моделях.

Сферой-источником метафоризации тумана является «вата», что находит лексическую реализацию в тексте *укутывал Владивосток в вату /…/ тумана* и реализована через ассоциации *почернела, сырость, парная тишина, широкая тишина, не теряющий формы; туман опустился, тянет*, он как будто охватывает, заботливо укутывает город. Туман вырисовывает городское пространство и становится компонентом образа города:

29. *Но из Гнилого Угла уже тянул через залив навстречу толпе морозистый туман, наполнив бухту, переливался через парапеты Невельского сада и несся к закату по улице отдельными волокнами, не расплывающимися в воздухе и не теряющими формы* [4, с. 35].

Море у М.В. Щербакова – активное семантическое поле; море ассоциируется с драгоценными камнями: *сапфиры, изумруды, волны клекотали, жемчужные водовороты, острые, соленые брызги, по мягкой ряби*.

30. *По всему чернильному простору Золотого Рога подмигивали – переговаривались на невидимых мачтах огоньки сигнальных фонарей* [4, с. 249].

Метафора «море – драгоценный камень» раскрывает сущность изображаемого: для М.В. Щербакова море – общечеловеческая ценность; для людей море представляет, прежде всего, эстетическую ценность. В следующем примере метафора *рейд нежился, переливался, просторно расстилался* направлена на то, чтобы передать спокойствие Японского моря и близлежащих бухт и заливов. М.В. Щербаков ориентируется в описании на словесное окружение используемой метафоры и подбирает для изображения спокойствия лексико-грамматические конструкции синтаксического ряда или осложненного предложения с деепричастным оборотом:

31. */…/ нежась в солнечном ветре, бирюзово, лилово, переливаясь из сапфиров в изумруды, просторно расстилался великолепный рейд* [4, с. 180].

32. *Временами по мягкой тёмной ряби прокатывался ослепительный фиолетовый сноп прожектора с японского броненосца и, вскидываясь вверх, выщупывал зубастые вершины окружных сопок…* [4, с. 249].

Авторский прием метафорического изображения предметов окружающей действительности способствует возникновению у читателя ассоциаций цвета моря, его просторов; а использование сравнений и аллегории выстраивает образно-символическую систему Владивостока как морского города.

Таким образом, ключевые компоненты образа города для Щербакова – *обитатели, застройка, природа*. Именно они чаще всего подвергаются метафоризации и, следовательно, являются объектами авторского восприятия образа Владивостока.

Щербаков подробно, во всех деталях выстраивает все компоненты образа Владивостока в единый механизм, показывает то, что является для него наиболее важным, ценным, к чему он испытывает эмоциональную привязанность и выражает это, в том числе, за счет метафоризации.

Сфера-источник – то, с чем сравниваются люди, город, природа, с одной стороны, позволяет определить сущность объектов на глубинном уровне, с другой стороны, это говорит о том, какая область сознания активна у писателя: для М.В. Щербакова природа составляет активное семантическое поле, которое актуализируется через метафоризацию компонентов – солнца, ветра, сопок, моря и тумана; за счет такой метафоризации формируется целостный образ города Владивостока.

Анализ семантических связей слов позволил сделать вывод, что город в целом, с его городской застройкой и окружающей природой, у М.В. Щербакова – живой организм. Природа вокруг города – это не *чахлые березки где-нибудь под Малаховкой*, это *непролазная зеленохвойная тайга*. Природа – это дикий зверь. Это запустивший *в океан свою голую, обглоданную солеными ветрами лапу мыс Басаргин, это выплывший далеко в море бело-сахарный маячок на тонкой изогнутой нитке Токаревской кошки и остров Русский, лежащий зеленым мшистым пирогом.* Сердце города – бухта Золотой Рог. Именно там у автора происходит сосредоточение всех видов водного транспорта и обитателей: жителей города и приезжих. К метафорической модели «город – живой организм» отсылает контекст: *скалистый берег, зубастые, плешистые скалы, срывистые сопки, выпиравший белый бок*. Город хрупкий, игрушечный, притаившийся, съежившийся, настороженный, замкнутый в горном кольце, спрятанный от огромной страны: *только один маленький светящийся серпик остался /…/*

В текстах город представляется *желтым, серым, желто-серым*. У города есть способность к восприятию: слух – он слышит звуки: *тарахтели цепями лебедки, галдели грузчики, громыхал гонг, визжали дудки и однострунные скрипицы, дребезжащий извозчик*; обоняние – *пронзительный смрад, пахло смертью*. Город может говорить через местные средства массовой информации: *стоял во весь лист жирный аншлаг, газетные стратеги усиленно кричали, газеты не вышли, но сквозь оптимистический тон жидких листков с телеграммами чувствовалась растерянность редакций*:

33. *Весть об этом наглом налете среди бела дня моментально облетела весь город и послужила сигналом для общей паники* [4, с. 322].

У города есть внешний облик:

34. *Светланка как-то сразу потускнела за эти два дня и стала еще больше и нарочитее ободранной* [4, с. 327].

Есть очертания, которые ассоциируются с конусами, куличами, пасхами, шишами:

35. *И в этот городок, прилипший ласточкиными гнёздами к обрывам сопок, которые выперли то пасхами, то куличами, то просто шишами какими-то /…/* [4, с. 243].

36. *24-го октября мы в последний раз видели его конические сопки, посыпанные белыми кубиками домиков, и вдавшуюся в море тонким серпом дамбу Токаревского маяка* [4, с. 330].

В результате проведенного исследования семантических полей и объектов метафоризации города Владивостока в текстах М.В. Щербакова мы пришли к следующим выводам. Когнитивный подход к пониманию метафоры позволяет рассматривать ее как средство репрезентации образа города Владивостока в локальном тексте. Составляющий основу метафорического переноса признак способствует установлению связи между наиболее актуальными для реализации авторского замысла объектами метафоризации и сферами-источниками, позволяющими обнаружить авторский способ концептуализации окружающей действительности. Метафорическая составляющая локальных текстов М.В. Щербакова способствует выявлению специфики репрезентации образа Владивостока как приморского города-порта. Данное утверждение помогает открытию новых возможностей по выявлению компонентно значимых элементов в структуре образа Владивостока в текстах писателей-дальневосточников. Результаты проведенного исследования считаем релевантными для погружения в лингвистический ландшафт регионально значимых культурных кодов дальневосточной лексики, так как они могут найти эффективное применение в дальнейших изысканиях в области исследования региональной лексики и структуры образа города в локальных текстах, а также в исследованиях по страноведению, языковой картине мира, когнитивной лингвистике, топонимике.

Примечание: примеры цитируются по: Щербаков М.В. Одиссеи без Итаки. Повесть, рассказы, очерки, стихи, переводы. Составитель, комментарии и вступительная статья А. Колесова (Серия «Восточная ветвь») Владивосток: Рубеж, 2011.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва, 2010.
2. Скляревская Г.Н. Языковая метафора в словаре. Опыт системного описания. *Вопросы языкознания*. Москва: Наука, 1987; № 2: 58–65.
3. Будаев Э.В., Чудинов А.П. *Метафора в политическом интердискурсе:* монография. Екатеринбург, 2006.
4. Щербаков М.В. *Одиссеи без Итаки*. Повесть, рассказы, очерки, стихи, переводы. Владивосток: Рубеж, 2011.

References

1. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory*. Moskva, 2010.
2. Sklyarevskaya G.N. Yazykovaya metafora v slovare. Opyt sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 1987; № 2: 58-65.
3. Budaev `E.V., Chudinov A.P. *Metafora v politicheskom interdiskurse:* monografiya. Ekaterinburg, 2006.
4. Scherbakov M.V. *Odissei bez Itaki*. Povest', rasskazy, ocherki, stihi, perevody. Vladivostok: Rubezh, 2011.

Статья поступила в редакцию 16.05.23

УДК 81'26 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-481-483

Rukavishnikova O.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: origa999@rambler.ru*
Makhrakova A.V., *senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: alexa.makhrakova@gmail.com*
Snegur E.O., *assisting teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: evg.sneg.117@yandex.ru*

THE SPECIFICITY OF VOCABULARY TRANSLATION IN THE SPHERE OF INTELLIGENT CONSTRUCTION FROM CHINESE INTO RUSSIAN LANGUAGE. The article examines a fairly new category of Chinese vocabulary, namely, the vocabulary of the sphere of intellectual construction, from the point of view of the features of its origin, formation and translation from Chinese into Russian language. In recent years, when people's awareness of the need to protect the environment has grown significantly and continues to grow rapidly, energy saving and emission reduction in "smart buildings" have become a key topic in the construction industry, and the effective application of Internet technologies for energy management is one of the most promising ways of development. The selection of four articles on the subject of the work makes it possible to cover a fairly diverse layer of lexical units, including terms, abbreviations and lexical combinations, for subsequent analysis of the origin and methods of formation of this vocabulary. To identify the features of the translation, the micro- and macro-context of journalistic texts from the studied area is also used. The research material is not previously presented in Russian language, the article proposes the authors' version of the translation of lexical units in the field of intellectual construction.

Key words: **intellectual construction, ecology, Chinese language, translation into Russian language, word composition, calqueing**

О.И. Рукавишникова*, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: origa999@rambler.ru*
А.В. Махракова*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: alexa.makhrakova@gmail.com*
Е.О. Снегур, *асс., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: evg.sneg.117@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЛЕКСИКИ В СФЕРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье исследуется достаточно новая категория китайской лексики, а именно – лексика сферы интеллектуального строительства с точки зрения особенностей ее происхождения, образования и передачи с китайского на русский язык. Последние годы, когда осведомленность людей о необходимости охраны окружающей среды значительно выросла и продолжает свой интенсивный рост, энергосбережение и сокращение выбросов в «умных зданиях» стали ключевой темой в строительной отрасли, а эффективное применение интернет-технологий для управления энергопотреблением является одним из наиболее перспективных путей развития. Проведенная выборка из четырех статей по тематике работы позволила охватить достаточно разнообразный пласт лексических единиц, включая термины, аббревиатуры и лексические сочетания, для последующего анализа происхождения и способов образования данной лексики. Для выявления особенностей перевода также был использован микро- и макроконтекст публицистических текстов из исследуемой сферы. Материал исследования ранее не был представлен на русском языке. В статье предложен авторский вариант перевода лексических единиц в сфере интеллектуального строительства.

Ключевые слова: **интеллектуальное строительство, экология, китайский язык, передача на русский язык, словосложение, калькирование**

Сегодня российско-китайские отношения достигли высокого уровня, и их можно назвать уникальными, так как в практике современной мировой политики данным отношениям нет аналогов. Взаимодействие между нашими странами происходит на разных уровнях и охватывает широкий спектр областей – от геополитики, экономики и военного сотрудничества до культурных, идеологических, научно-технических отношений.

В настоящее время Китай является одним из первых в производстве экологичных материалов и интеллектуализации жилых домов и помещений. Интеллектуализация зданий и энергосберегающее проектирование, предусматривающие защиту окружающей среды, низкий уровень выбросов углерода и энергосбережение стали общей тенденцией в строительной отрасли и в России [1].

Актуальность данной темы заключается в том, что общемировая тенденция к экологичному и интеллектуальному строительству обусловливает необходимость более тщательного рассмотрения процесса передачи лексики из этой сферы с китайского на русский язык ввиду востребованности корректного перевода в данном секторе экономики.

Новизна исследования заключается в сравнительной малоизученности данного вопроса в комплексном плане и в паре таких неблизких друг другу языков, как китайский – русский, что было выявлено в результате предварительного поиска литературы по теме исследования.

Целью данной статьи является выявление специфики перевода лексики в сфере интеллектуального строительства с китайского на русский язык, в связи с чем перед авторами ставятся следующие задачи:

– рассмотреть лексические единицы из текстов сферы интеллектуального строительства с точки зрения их происхождения и способа словообразования.

– в ходе сравнительного анализа выявить способы и особенности передачи такой лексики с китайского на русский язык.

Теоретическая значимость исследования видится в том, что проведенный анализ позволит обнаружить специфику передачи с китайского на русский язык лексики именно сферы интеллектуального строительства, которая является достаточно новой как в аспекте науки о переводе, так и в своем появлении в экономическом секторе России.

Полученные результаты могут быть использованы в вузовских курсах «Технический перевод китайского языка», «Перевод специальных текстов китайского языка», «Теория и практика перевода китайского языка», а также в секторе экономического сотрудничества в сфере интеллектуального строительства с китайским производителем.

Для отбора материала исследования был выбран сервис с периодическими изданиями 公务员期刊网 Gōngwùyuán qíkān wǎng «Периодическое онлайн-издание для госслужащих», которое принадлежит Шэньянской компании «Майчжипэн». Данная компания представляет собой крупную специализированную международную многопрофильную организацию по обслуживанию интеллектуальной собственности. По интересующей нас тематике были отобраны следующие статьи, содержащие лексику из сферы интеллектуального строительства:

1. **建筑智能化**过程中环保节能措施探析 (Jiànzhú zhìnéng huà guòchéng zhōng huánbǎo jiénéng cuòshī tànxī) («Анализ энергосберегающих и природосберегающих мер в процессе интеллектуализации зданий»).

В данной статье анализируется защита окружающей среды и технологии энергосбережения при интеллектуализации зданий, а также меры по реализации интеллектуальных мероприятий в зданиях и меры по энергосбережению при проектировании.

2. **智能建筑能源管理物**联网技术有效运用 (Zhìnéng jiànzhú néngyuán guǎnlǐ wù liánwǎng jìshù yǒuxiào yùnyòng) («Эффективное использование интернет-технологий для интеллектуального управления энергопотреблением»).

В статье анализируется эффективное применение интернет-технологий в управлении энергопотреблением «умных» зданий.

3. 绿色环保建筑设计浅探 (Lǜsè huánbǎo jiànzhú shèjì qiǎn tàn) («Изучение экологически чистого проектирования зданий»).

Статья описывает тенденции развития концепта экологии во всех сферах жизни, а также рассматривает процесс проектирования экологически чистых и энергосберегающих зданий.

4. **建筑工程中**绿色建筑技术的优化应用 (Jiànzhú gōngchéng zhōng lǜsè jiànzhú jìshù de yōuhuà yìngyòng) («Оптимизация применения технологий экостроительства»).

Статья используется как отправная точка для глубокого анализа оптимального применения технологий экостроительства.

Выбранные статьи опубликованы с 2021 по 2023 гг. Путем сплошной выборки из текстов статей были отобраны 64 лексические единицы, представляющие интерес для данного исследования. Среди них:

1. **建筑智能化** (Jiànzhú zhìnéng huà) – интеллектуализация зданий. Данная лексическая единица является результатом процесса полуаффиксации слова **智能** – интеллект + полусуффикс **化** huà (образует большое число слов, обозначающих процесс действия, превращение, переход предмета в иное состояние [2], в русском языке коррелятом является окончание «-ция» [3]) и вторичного словообразования путем словосложения со словом **建筑** Jiànzhú – здание.

2. 环保节能 (Huánbǎo jiénéng) – энергосбережение и природосбережение – данная лексическая единица представляет собой двусложный термин. Его пер-

вый компонент 环保 (Huánbǎo) – это сокращение от 环境保护 (Huánjìng bǎohù) – защита окружающей среды, охрана окружающей среды.

3. **能源管理** (Néngyuán guǎnlǐ) – дословно: управление энергией, организация энергоснабжения – состоит из двух лексем: **能源** (Néngyuán) – энергоресурсы и **管理** (Guǎnlǐ) – управлять, регулировать.

4. 绿色环保 (Lǜsè huánbǎo) – «экологически чистый». Данная лексическая единица образована сочетанием двух морфем с относительно похожим значением 绿色 (Lǜsè) – экология, экологически чистый (дословно: зеленый цвет) и 环保 (Huánbǎo) – экологически безопасный, не вредящий окружающей среде.

5. 绿色建筑 (Lǜsè jiànzhú) – «зелёное» строительство, экостроительство. Данная лексическая единица произошла от английского Green construction, Green Buildings, на китайский язык передана с помощью приема калькирования.

6. **气凝胶** (qì'níngjiāo) – аэрогель (класс материалов, представляющих собой гель, в котором жидкая фаза полностью замещена газообразной). Данная лексическая единица является термином и создана путем сложения корнеслогов (воздух + конденсат + клей) [4].

7. RFID 标签 (RFID biāoqiān) – RFID-метка – RFID (англ. Radio Frequency IDentification, радиочастотная идентификация), данное сокращение имеет перевод на китайский язык 电子标签 (diànzǐ biāoqiān) – электронная метка, но в статье использована именно аббревиатура, записанная латинскими буквами. Можно отметить обычно нехарактерное для терминологии явление синонимии и многозначности.

8. **云**计算 (yún jìsuàn) – «облачные вычисления, облачное программирование». Фактически это слово – результат словосложения двух корнеслогов: **云** (yún) – облако и 计算 (jìsuàn) – вычислять. При этом лексическая единица является семантическим заимствованием с английского языка cloud computing и переведена путём калькирования.

9. **低**辐射玻璃 (Dī fúshè bōlí) – низкоэмиссионное стекло (особый вид стекла, отличающийся низкой способностью к пропусканию тепла). Данная лексическая единица является термином из английского языка Low emission glass. В китайском языке этот термин также распадается на три слова: **低**– низкий, 辐射– излучать, испускать лучи; **玻璃** – стекло. Таким образом, это еще один пример корнесложения и кальки с английского языка. Далее этот термин записан в статье в сокращенном варианте на английском языке Low-E.

10. 传热系数2.40W/m2·K (Chuán rè xìshù) – коэффициент теплоотдачи 2,40 Вт/м2К. Данная лексическая единица также образована путем словосложения.

11. APE – химическое вещество этоксилат алкилфенола. Данная лексическая единица является термином, а также аббревиатурой, которую не принято изменять, так как она является общепринятой, поэтому и в русском, и китайском языке такие термины обычно записываются латинскими буквами [5]. Этоксилат алкилфенола происходит от английского alkylphenol ethoxylate (неионогенное поверхностно-активное вещество). В китайском языке этот термин переводится как 烷基酚聚氧乙烯醚 (Wán jī fēn jù yǎng yǐxī mí).

12. **抗菌** (Kàngjùn) – антибактериальный. Лексическая единица состоит из двух морфем: **抗** (kàng) – давать отпор; сопротивляться; анти- и **菌** (jùn) – микроб, бактерия, бацилла. Данный термин переведён путём калькирования, с точки зрения словообразования является сложным словом с подчинительной связью, тип – дополнительный.

13. **耐寒** (nàihán) – морозоустойчивый, морозостойкий; холодостойкий. Данная лексическая единица также является термином. Состоит из двух морфем: **耐** (nài) от **耐力** (nàilì) – выносливость, стойкость и **寒** (hán) – холодный, морозный (словосложение).

14. 选择过程 (Xuǎnzé guòchéng) – селективный процесс; дословно: выбор, селективный + процесс, способ образования – словосложение, определительный тип. Способ передачи с китайского на русский язык – калькирование.

15. **常**绿 (chánglǜ) – вечнозелёный; дословно: часто + зеленый, способ образования – словосложение. Способ передачи с китайского на русский язык – калькирование.

16. 传感器 (chuángǎnqì) – датчик, детектор, сенсор; дословно: проводить + чувство + датчик. Лексическая единица является результатом вторичного словообразования. Сначала было образовано слово 传感 (chuángǎn) – проводить – что? – чувство (словосложение, дополнительный тип). Затем также с помощью словосложения добавлено слово **器** (qì) – оборудование, аппарат.

17. 二维条形码 (èr wéi tiáoxíngmǎ) – двухмерный штрих-код или 2D штрих-код. Дословно: два измерения + штрих-код. Способ образования: словосложение. Способ передачи с китайского на русский язык – калькирование.

18. **通信网**络 (tōngxìn wǎngluò) – сеть связи; коммуникационная сеть; дословно: коммуникация + сеть. Способ образования – словосложение. Способ передачи с китайского на русский язык – калькирование.

19. **智能**处理 (zhìnéng chǔlǐ) – интеллектуальная обработка; дословно: интеллект + действовать. Способ образования: словосложение. Способ передачи с китайского на русский язык – калькирование.

20. **大量数据** (dàliàng shùjù) – большой массив данных. дословно: большое количество + цифровые данные. Способ образования: словосложение. Способ передачи с китайского на русский язык – калькирование.

Как видно из проведенного анализа, лексические единицы из текстов сферы интеллектуального строительства с точки зрения их происхождения и способа словообразования в основном являются кальками с английского языка, созданными по модели словосложения, которое является самым распространенным и продуктивным способом образования лексики в китайском языке. Также присутствует вторичное словообразование. Среди других моделей встречается полуаффиксация и аббревиация.

Стоит отметить, что в основном лексические единицы представляют собой термины сферы интеллектуального строительства, следовательно, в плане возможных проблем перевода к ним применим традиционный в науке о переводе подход по передаче терминов с языка оригинала на язык перевода.

Для осуществления цели нашего исследования рассмотрим способы передачи лексических единиц сферы интеллектуального строительства в контексте предложения из вышеуказанных отобранных статей.

1. 统计数据显示，当前国内建筑能耗在总能耗中的占比为34%**左右**，**出于**创设环境友好型社会的需求，需要在建筑设计阶段运用节能和智能化手段实现绿色发展，有效降低建筑能源损耗，保证建筑物兼具实用价值和环保理念。(Tǒngjì shùjù xiǎnshì, dāngqián guónèi jiànzhú néng hào zài zǒng néng hào zhōng de zhàn bǐ wéi 34%zuǒyòu, chū yú chuàngshè huánjìng yǒuhǎo xíng shèhuì de xūqiú, xūyào zài jiànzhú shèjì jiēduàn yùnyòng jiénéng hé zhìnéng huà shǒuduàn shíxiàn lǜsè fāzhǎn, yǒuxiào jiàngdī jiànzhú néngyuán sǔnhào, bǎozhèng jiànzhú wù jiān jù shíyòng jiàzhí hé huánbǎo lǐniàn). – «Статистика показывает, что текущее потребление энергии в домах составляет около 34% от всеобщего потребления энергии. В связи с необходимостью создания экологически чистого сообщества, необходимо использовать энергосберегающие и интеллектуальные средства для достижения «зеленого» проектирования здания. Необходимо эффективно снизить потребление энергии в здании, при этом следует совмещать практическую ценность и защиту окружающей среды».

В данном примере для передачи терминологии использованы приемы калькирования и замены (генерализации).

2. **我国于**18**届五中全会中提倡在建筑行**业中运用节能材料进行施工，并于2018**年**强调关于气凝胶材料在建筑行业中的应用优势，这使得我国建筑行业逐渐兴起关于节能环保建材的应用热潮。(Wǒguó yú 18 jiè wǔ zhōng quánhuì zhōng tíchàng zài jiànzhú hángyè zhōng yùnyòng jiénéng cáiliào jìnxíng shīgōng, bìng yú 2018 nián qiángdiào guānyú qì níng jiāo cáiliào zài jiànzhú hángyè zhōng de yìngyòng yōushì, zhè shǐdé wǒguó jiànzhú hángyè zhújiàn xīngqǐ guānyú jiénéng huánbǎo jiàncái de yìngyòng rècháo). – «На пятом пленарном заседании 18-го заседания Центрального комитета Коммунистической партии Китая уже в 2018 году выступали за использование энергосберегающих материалов в строительной отрасли и подчеркивали преимущества применения аэрогелевых материалов, которые привели к постепенному росту использования энергосберегающих и экологически чистых строительных материалов в строительной отрасли».

В этом предложении для перевода лексических единиц также используется калькирование для передачи терминологии и дословный перевод для передачи некоторых лексических сочетаний.

3. **其中全面感知作**为物联网的基础，通过RFID标签的使用、不同类型的传感器、二维条形码等来将物体的信息进行收集整理;**而可靠**传递则是由不同的通信网络结合互联网，及时的传递物体的相关数据信息，其是异地感知实现的基础;**智能**处理主要运用的是大数据以及云计算等，来分析大量数据，物体的管理实现了智能化;综合应用以不同行业的不同业务特点为依据，使其独立存在与应用，既包含着挖掘、分析、整合数据，并且做出决策，对多个领域数据进行管理。(Qízhōng quánmiàn gǎnzhī zuòwéi wù liánwǎng de jīchǔ, tōngguò RFID biāoqiān de shǐyòng, bùtóng lèixíng de chuángǎnqì, èr wéi tiáoxíngmǎ děng lái jiāng wùtǐ de xìnxī jìnxíng shōují zhěnglǐ; ér kěkào chuándì zé shì yóu bu tóng de tōngxìn wǎngluò jiéhé hùliánwǎng, jíshí de chuándì wùtǐ de xiāngguān shùjù xìnxī, qí shì yìdì gǎnzhī shíxiàn de jīchǔ; zhìnéng chǔlǐ zhǔyào yùnyòng de shì dà shùjù yǐjí yún jìsuàn děng, lái fēnxī dàliàng shùjù, wùtǐ de guǎnlǐ shíxiànle zhìnéng huà; zònghé yìngyòng yǐ bùtóng hángyè de bùtóng yèwù tèdiǎn wèi yījù, shǐ qí dúlì cúnzài yǔ yìngyòng, jì bāohánzhe wājué, fēnxī, zhěnghé shùjù, bìngqiě zuò chū juécè, duì duō gè lǐngyù shùjù jìnxíng guǎnlǐ). – «Среди них всестороннее восприятие является основой интернет-технологий. Информация об объектах собирается и сортируется с помощью RFID-меток, различных типов датчиков, двумерных штрих-кодов, в то время как надежная передача заключается в сочетании различных коммуникаций с Интернетом для своевременной доставки объектов. Соответствующая информация о данных является основой для реализации удаленного доступа; интеллектуальная обработка в основном использует большие данные и облачные вычисления для анализа больших объемов данных, а управление объектами осуществляется интеллектуально. Комплексные приложения основаны на бизнес-характеристиках различных отраслей, чтобы сделать их независимыми от существования и функций, таких как получение, анализ, интеграция данных, а также принятие решений для управления этими данными в нескольких областях».

Данный пример насыщен профессиональной терминологией сферы интеллектуального строительства, которая передается с помощью калькирования, дословного перевода, а также замен.

4. 办公楼外窗类型选用隔热铝合金低辐射玻璃窗[6+12**空气**+6辐射率≤0.25Low-E**中空玻璃**（**在**线）]，传热系数2.40W/m2·K，**玻璃太阳得**热系数为0.55，**可**见光透射比为0.60。(Bàngōng lóu wài chuāng lèixíng xuǎnyòng gé rè lǜ héjīn dī fúshè bōlí chuāng [6+12 kōngqì +6 fúshè lǜ ≤0.25Low-E zhōngkōng bōlí (zàixiàn)], chuán rè xìshù 2.40W/m2·K, bōlí tàiyáng dé rè xìshù wèi 0.55, Kějiànguāng tòushè bǐ wéi 0.60). – «Тип наружного окна офисного здания состоит из теплоизоляционных окон из алюминиевого сплава с низким энергопотреблением [6 + 12 воздух

+ 6 излучательная способность ≤ 0,25 Низкоэмиссионное изоляционное стекло (Стеклопакеты)], коэффициент теплопередачи 2,40 Вт/м2К, коэффициент поглощения солнечного тепла стеклом составляет 0,55, а коэффициент пропускания видимого света составляет 0,60».

В данном предложении обнаруживается обилие профессиональной терминологии, а также физических величин. Термины в основном переданы с помощью калькирования и однозначных соответствий, а при переводе физических величин мы также использовали некоторые графические приемы перевода (замены). Так, например, при переводе дробных чисел в китайском языке используют точку, в русском языке стоит запятая.

5. **乳液色**浆当中不能含有APE，APE对人体的内分泌有干扰作用，能够对人的神经系统造成刺激，需选择具有抗菌、除臭、净化空气的活性炭墙材。(Rǔyè sè jiāng dāngzhōng bùnéng hányǒu APE, APE duì réntǐ de nèifēnmì yǒu gānrǎo zuòyòng, nénggòu duì rén de shénjīng xìtǒng zàochéng cìjī, xū xuānzé jùyǒu kàngjùn, chú chòu, jìnghuà kōngqì de huóxìngtàn qiáng cái). – «Эмульсионная цветная паста не может содержать APE. APE может влиять на эндокринную систему человека и вызывать раздражение нервной системы. Необходимо выбирать стеновые материалы из активированного угля с антибактериальными, дезодорирующими и очищающими воздух свойствами».

Термин APE, представляющий собой аббревиатуру, проанализированную ранее, в переводе на русский язык передан латинскими буквами, так как он является интернациональным (alkylphenol ethoxylate). Остальная терминология в данном предложении передана приемом калькирования.

6. **在**绿色种植选择过程中，也需要选取更为耐寒的物种或者常绿的北方植物，这样才能够让建筑物更加符合气候特点。(Zài lǜsè zhòngzhí xuǎnzé guòchéng zhōng, yě xūyào xuǎnqǔ gèng wèi nàihán de wùzhǒng huòzhě cháng lǜ de běifāng zhíwù, zhèyàng cái nénggòu ràng jiànzhú wù gēng jiā fúhé qìhòu tèdiǎn). – «В процессе выбора растений, необходимо избрать более холодостойкие виды или же вечнозеленые северные растения, чтобы постройка соответствовала климатическим характеристикам».

Все найденные в этом примере лексические единицы переданы приемом калькирования или однозначным соответствием.

7. **合理的建筑**设计可以减少环境污染，从而实现对环境的保护，以达到建筑与自然的和谐。(Hélǐ de jiànzhú shèjì kěyǐ jiǎnshǎo huánjìng wūrǎn, cóng'ér shíxiàn duì huánjìng de bǎohù, yǐ dádào jiànzhú yǔ zìrán de héxié). – «Разумный архитектурный дизайн может снизить загрязнение окружающей среды, а также защитить ее и достичь гармонии между архитектурой и природой».

Пример также иллюстрирует преобладающий при переводе прием калькирования лексических единиц. Присутствует также дословный перевод.

8. …**利用玻璃外窗**进行自然采光设计，能保证建筑物在白天对阳光进行充分的使用，从而降低建**筑的照明消耗**，实现生态节能环保。(Lìyòng bōlí wài chuāng jìnxíng zìrán cǎiguāng shèjì, néng bǎozhèng jiànzhú wù zài báitiān duì yángguāng jìnxíng chōngfèn de shǐyòng, cóng'ér jiàngdī jiànzhú de zhàomíng xiāohào, shíxiàn shēngtài jiénéng huánbǎo). – «Применение стеклянных наружных окон для дизайна помещений с естественным освещением может гарантировать, что здание полностью использует солнечный свет в течение дня и тем самым снижает потребление света.

Помимо калькирования ввиду повторения одинаковых лексических единиц использован прием опущения, а с целью конкретизации лексической единицы – прием добавления (设计 shèjì дизайн + помещений).

9. **在**选材上，优先选用保温性能好的、成本低的材料，也可在外墙上增加高效保温绝热材料，从而降低墙体的传热系数，增加保温效果。(Zài xuǎncái shàng, yōuxiān xuǎnyòng bǎowēn xìngnéng hǎo de, chéngběn dī de cáiliào, yě kě zàiwài qiáng shàng zēngjiā gāoxiào bǎowēn juérè cáiliào, cóng'ér jiàngdī qiáng tǐ de chuán rè xìshù, zēngjiā bǎowēn xiàoguǒ). – «Что касается выбора материала, приоритет отдается материалам с хорошими теплоизоляционными характеристиками и низкой стоимостью, а также к внешней стене могут быть добавлены высокоэффективные теплоизоляционные материалы, чтобы снизить коэффициент теплопередачи и увеличить эффект теплоизоляции».

Преобладает прием калькирования, а также дословный перевод лексических единиц и терминологии при передаче с китайского языка на русский.

10. **而如果建筑物**处于雨季充沛的区域，那么就需要提升建筑物防潮性能以及雨水储存或者回收循环利用功能，同时再充分结合当地的民俗习惯、审美观念乃至宗教传统等因素，可以有效提升建筑工程同当地气候和环境的融入效果。 (Ér rúguǒ jiànzhú wù chǔyú yǔjì chōngpèi de qūyù, nàme jiù xūyào tíshēng jiànzhú wù fángcháo xìngnéng yǐjí yǔshuǐ chúcún huòzhě huíshōu xúnhuán lìyòng gōngnéng, tóngshí zài chōngfèn jiéhé dāngdì de mínsú xíguàn, shěnměi guānniàn nǎizhì zōngjiào chuántǒng děng yīnsù, kěyǐ yǒuxiào tíshēng jiànzhú gōngchéng tóng dāngdì qìhòu hé huánjìng de róngrù xiàoguǒ). «Если здание находится в климатической зоне с обильным сезоном дождей, необходимо улучшить влагонепроницаемость здания и функцию хранения или переработки дождевой воды. Также здания могут сочетать в себе элементы местных народных обычаев и некоторые религиозные концепции. Это может эффективно улучшить интеграцию строительного проекта с местным климатом и окружающей средой».

Помимо повсеместно используемого приема калькирования в данном предложении применяется добавление (к «зоне» + «климатический») и дословный перевод.

11. **因**为住宅的保温节能要求比公共建筑较高，所以在外窗的选用形式上，住宅的外窗选用相对较高级的节能外窗。 (Yīnwèi zhùzhái de bǎowēn jiénéng yāoqiú bǐ gōnggòng jiànzhú jiào gāo, suǒyǐ zàiwài chuāng de xuǎnyòng xíngshì shàng, zhùzhái de wài chuāng xuǎnyòng xiāngduì jiào gāojí de jiénéng wài chuāng). «Поскольку требования к теплоизоляции и энергосбережению в жилых домах выше, чем в общественных зданиях, в качестве наружных окон используются высокоэффективные энергосберегающие внешние окна для жилых домов».

В данном примере использован дословный перевод лексический единиц, кальки терминов и подбор однозначных соответствий.

12. **建筑智能化和**节能设计已经成为建筑行业的发展趋势，这是因为在工程管理以及系统安装方面所运用的智能化思想越发明显，这是时代发展的必然规律，同时智能化的融入能够提升建筑信息化水平。(Jiànzhú zhìnéng huà hé jiénéng shèjì yǐjīng chéngwéi jiànzhú hángyè de fǎ zhǎn qūshì, zhè shì yīnwèi zài gōngchéng guǎnlǐ yǐjí xìtǒng ānzhuāng fāngmiàn suǒ yùnyòng de zhìnéng huà sīxiǎng yuèfā míngxiǎn, zhè shì shídài fāzhǎn de bìrán guīlǜ, tóngshí zhìnéng huà de róngrù nénggòu tíshēng jiànzhú xìnxī huà shuǐpíng). – «Интеллектуализация зданий и энергосберегающее проектирование стали тенденцией развития строительной отрасли. Это связано с тем, что интеллектуальные идеи, используемые в управлении и установке систем, становятся все более очевидными. Это неизбежный закон развития и в то же время повышение уровня информатизации зданий за счет интеграции интеллектуализации».

Прием калькирования использован при передаче слов и словосочетаний «интеллектуализация», «энергосберегающий», «строительная отрасль», «интеллектуальные идеи», «информатизация» с китайского на русский язык, дословный перевод в лексических единицах «проектирование», «управление и установка систем». Приемы калькирования и перестановки использованы в сочетании «за счет интеграции интеллектуализации» (вынесено в конец предложения).

Как видно из анализа приведенных примеров, происхождение и способ образования лексических единиц значительно влияет на используемый при передаче с китайского на русский язык прием перевода. Так, калькирование как наиболее распространенный способ заимствования лексической единицы здесь также становится самым частотным способом перевода. Этому способствует и способ образования – словосложение (или корнесложение). Следующими по частоте приемами перевода являются дословный перевод лексической единицы и подбор однозначного соответствия.

Менее часто применяемыми способами перевода выступают сохранение интернациональной аббревиации, добавление, замены (в том числе генерализация), опущения.

Таким образом, представляется возможным сделать вывод о том, что спецификой перевода лексики в сфере интеллектуального строительства с китайского языка на русский является обязательный предварительный анализ происхождения и способов словообразования этой лексики, так как он оказывает непосредственное влияние на выбор приема перевода при передаче всех видов данного пласта лексики.

Библиографический список

1. Кривошеева Е.И., Шевченко Е.И. Особенности перевода описательной документации по строительству и эксплуатации ветряных электростанций с японского на русский язык. *Тенденции развития науки и образования*. 2021; № 73-7: 110–113.
2. Горелов В.И. *Лексикология*. Москва: Просвещение, 1984.
3. Акбаш В.А. *Китайский язык. Научно-технический перевод*. Москва: ООО «Издательский дом «ВКН». – 2021.
4. Иванов В.В. *Терминология и заимствования в китайском языке*. Москва: Наука, 1973.
5. Щичко В.Ф. *Учебник общего перевода китайского языка:* учебное пособие. Москва: Восточная книга, 1993.

References

1. Krivosheeva E.I., Shevchenko E.I. Osobennosti perevoda opisatel'noj dokumentacii po stroitel'stvu i `ekspluatacii vetryanyh `elektrostancij s yaponskogo na russkij yazyk. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2021; № 73-7: 110-113.
2. Gorelov V.I. *Leksikologiya*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
3. Akbash V.A. *Kitajskij yazyk. Nauchno-tehnicheskij perevod*. Moskva: OOO «Izdatel'skij dom «VKN». – 2021.
4. Ivanov V.V. *Terminologiya i zaimstvovaniya v kitajskom yazyke*. Moskva: Nauka, 1973.
5. Schichko V.F. *Uchebnik obschego perevoda kitajskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Vostochnaya kniga, 1993.

Статья поступила в редакцию 18.05.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-484-485

Valipour Alireza, *Doctor of Sciences (Philology), professor, University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: alreva@ut.ac.ir*
Salehi Mohammadi Habib, *postgraduate, Cand. of Sciences (Philology), University of Tehran (Tehran, Iran), E-mail: salehih2014@gmail.com*

TO THE QUESTION OF PHONETIC (SOUND) PROCESSES OF DIAERESIS, HAPLOLOGY, EPENTHESES AND PROSTHESES OF PHONEMES IN THE RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES. The article is devoted to a comparative analysis of the phonetic processes of diaeresis, haplology, epenthesis and phoneme prothesis in the Russian and Persian languages. The phonetic processes of diaeresis, haplology, epenthesis and prothesis and their comparison in the two languages are given special attention. The object of study is the phonetic changes of phonemes in the flow of speech. The subject of the research is diaeresis, haplology, epenthesis and prothesis of phonemes in Russian and Persian languages. The solution of the goals set in the work is carried out on the basis of the application of general scientific research methods in the framework of a comparative, interpreted and generalized analysis. Based on the analysis of diaeresis, haplology, epenthesis and phoneme prothesis, the authors come to the conclusion that these phonetic processes are very popular in these languages. The phenomenon of phonetic processes of diaeresis, haplology, epenthesis and prothesis of phonemes is directly related to the problem of setting the correct pronunciation of students of Russian as a foreign language (RFL), in this regard, the theoretical and practical significance of the research results from this work can be applied in the field of teaching the Russian language as foreign and also for further comparative linguistic research on the phonetics of the Russian and Persian languages.

Key words: **phoneme, dieresis, haplology, epenthesis, prothesis, Persian language, Russian language**

Валипур Алиреза, *д-р филол. наук, проф., Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: alreva@ut..ac.ir*
Салехи Мохаммади Хабиб, *канд. филол. наук, аспирант, Тегеранский университет, г. Тегеран, E-mail: salehih2014@gmail.com*

К ВОПРОСУ О ФОНЕТИЧЕСКИХ (ЗВУКОВЫХ) ПРОЦЕССАХ ДИЕРЕЗЫ, ГАПЛОЛОГИИ, ЭПЕНТЕЗЫ И ПРОТЕЗЫ ФОНЕМ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сравнительному анализу фонетических процессов диерезы, гаплологии, эпентезы и протезы фонем в русском и персидском языках. Фонетическим процессам диерезы, гаплологии, эпентезы и протезы и их сравнение в двух языках уделяется особое внимание. Объект изучения – фонетические изменения фонем в потоке речи. Предмет исследования – диерезы, гаплологии, эпентезы и протезы фонем в русском и персидском языках. Решение поставленных в работе целей осуществлялось на основе применения общенаучных методов исследования в рамках сравнительного, интерпретированного и обобщённого анализа. По итогам анализа авторы приходят к выводу о том, что данные фонетические процессы очень популярны в рассматриваемых языках. Явление фонетических процессов диерезы, гаплологии, эпентезы и протезы фонем имеет непосредственное отношение к проблеме постановки правильного произношения обучающихся русского языка как иностранного (РКИ), в связи с этим полученные результаты могут применяться в области обучения русскому языку как иностранному и также для дальнейших сравнительно-сопоставительных лингвистических исследований по фонетике русского и персидского языков.

Ключевые слова: **фонема, диереза, гаплология, эпентеза, протеза, персидский язык, русский язык**

Актуальность данной работы состоит в том, что данная проблема малоизучена и требует дальнейших исследований. Целью исследования и соответствующими задачами статьи является анализ изучения характеристики фонетических процессов диерезы, гаплологии, эпентезы и протезы фонем в русском и персидском языках и выражения их сходств и различий в фонетической системе вышеуказанных языков. Научная новизна заключается в том, что работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке фонологии, фонетики и морфологии.

Теоретическая и практическая значимости полученных результатов могут применяться в области обучения русскому языку как иностранному, а также для дальнейших сравнительно-сопоставительных лингвистических исследований по фонетике русского и персидского языков.

Так как звуки произносятся не изолированно, а в звуковой цепи связной речи, то они могут, во-первых, влиять друг на друга, особенно соседние, когда рекурсия предыдущего звука взаимодействует с экскурсией последующего и, во-вторых, испытывать влияние общих условий произношения (влияние начала и конца слова, характера слога, положения под ударением или в безударном слоге) [1, с. 195–196].

Влияние звуков друг на друга вызывает комбинаторные изменения, осуществляющиеся в фонетических процессах аккомодации, ассимиляции, диссимиляции, диерезы, эпентезы, гаплологии и др. [1, с. 196].

Диерезы, или выкидки чаще всего имеют ассимилятивную основу, например, в русском языке устранение мгновенных согласных фонем [т] и [д] между двумя длительными согласными звуками: *чес**тн**ый* [чесный], *праз**дн**ый* [празный], *счас**тл**ивый* [счасливый] или же устранение тех же [т], [д] в группах ***стк***, ***здк***: *повес**тк**а* [повеска], *повез**дк**а* [поезка] [1, с. 208–209].

Устранение [т], [д] в группах ***стн***, ***здн***, ***стл***, ***здл*** можно объяснять и иначе [1, с. 208]: сочетания [тн], [дн] дают по ассимилятивной тенденции один фаукальный звук [тн] (латинское faux – «глотка», откуда – фаукальные), [дн] с взрывом мягкого нёба в глотке, ср. между гласными *по**тн**ый* [по´тнəˌ], *го**дн**ый* [го´днəˌ], но при соседстве согласной, этот фаукальный взрыв («остаток» от [т], [д]) совсем пропадает: *по**стн**ый* [по´снəˌ], *праз**дн**ый* [пра´знəˌ]; сочетание [тл], [дл] дают по ассимилятивной тенденции особые «взрывные боковые» с боковым взрывом, направленным в щеку, ср. между гласными *у**тл**ый* [у´тлəˌ], по***дл***ый [по´длəˌ], но при соседстве согласной, этот фаукальный взрыв («остаток» от [т], [д]) совсем пропадает: *счастливый* [š´:isl´ivыj], однако, как видно из объяснения, и этот путь основан также на ассимилятивной тенденции. Устранение тех же [т], [д] в группах ***стк***, ***здк***, например: повестка [п^в'э´ск^], поездка [paje´stka или п^jэ´ск^].

Существуют диерезы на диссимилятивной основе, таковы случаи произношения [шт], [шн] вместо ***чт***, ***чн***, например: *что* [што], *скучно* [скушно] и т. п. [1, с. 209]. Здесь должны подряд следовать две смычные [ч] и [т] или [н]; чтобы избежать повторения одинаковой смычки, первая смычка опускается, а «остаток» [ч] существует в виде фрикативного нёбного [ш]; итак, основа фонетического процесса здесь – расподобление (диссимиляция) [1, с. 209]. Надо отметить, что в литературном языке данный процесс касается лишь определенного числа разговорно-бытовых слов, это показывает, что здесь нет живого фонетического процесса, просто написание с **ч** не соответствует языку, который в этих случаях имеет [ш]. Особенно ярко это проявляется в гаплологии (гаплологическое сокращение, слоговая диссимиляция, слоговое наложение), когда диерезе подвергается один из двух одинаковых или подобных слогов, например: *знаменосец* → знаменоносец; *близорукий* → близозоркий; *минерология* → минералогия; *трагикомедия* → трагикомедия, *стипендия* → стипепендия; *морфонология* → морфофонология [1, с. 209].

Примером гаплологии в персидском языке может служить выкидка слога **нэ** в глагольной форме: benešinid → bešinid! «садитесь!» при употреблении этой формы в разговорном языке.

Эпентезы, или вставки чаще всего имеют диссимилятивную основу, этот процесс своим появлением в межзвуковых позициях препятствует возможным ассимилятивным процессам. Например, вставка согласных, чаще всего фонемы [в], [γ] или [j], между гласными в случае «зияния» (непосредственное соседство двух гласных) в русском языке в просторечии: *Ларион* → Лари**в**он, *Родион* → Роди**в**он, *Леонтий* → Ле**в**онтий, *радио* → ради**в**о, *какао* → кака**в**о (детская речь, просторечие); такого же происхождения [в] в окончаниях родительного падежа единственного числа русских прилагательных: *злого* [зло´**в**о], *доброго* [до´бро**в**о], хитрого [хитро**в**о´], дурного [дурно**в**о´] [1, с. 209].

Йотовая эпентеза типична в таких иноязычных словах на -**иа**: *Italia, India, Persia*, как Италия, Индия, Персия (т. е. с -**ия** [-ија] на конце); в просторечии эта эпентеза постоянна, ср.: скорпиён [скорпи**j**о**н**], фиялка [ф**ија**лка], павиян [па**ви**а**н**], киятер [к**ија**тер] и т. п. [1, с 209].

В области согласных частый случай – эпентеза мгновенного звука [д], [т] между двумя соседними длительными, ср.: в просторечии: *нрав* → [н**д**рав], *срам* → [с**т**рам]; такого же происхождения ***т*** в словах: *встреча* → вс***т***реча, *встретить* → вс***т***ретить [1, с. 209–210].

Протеза, или надставка является собственно разновидностью эпентезы, только протезы не вставляются в середину слов, а приставляются спереди, к началу слова. В качестве протетических согласных в русском языке бывают опять же [в], [γ], [j], которыми «прикрываются» начальные гласные слова: *острый* → ***в***острый, *осемь* → ***в***осемь без [в] перед начальной гласной: *усеница* → ***г***усеница, *это* → ето [јэто] и т. п. [1, с. 210].

В качестве протетических гласных в русском языке известно ***и***, например, в южнорусских диалектах: *шла* → ***и***шла, *Льгов* → ***И***льгов, *Львовна* → ***И***львовна, ***и*** здесь разгружает группу начальных согласных [1, с. 210.]

Это явление очень типично для иранских языков, в том числе персидского, где не допускается скопление согласных в начале слова, точнее, для персидских слов не характерно стечение двух или более согласных в начале слова и слога. В тех случаях, когда заимствованные из других языков слова имеют два и более согласных в своем начале, перед ними появляется протетический гласный ***э*** или между ними вставляются эпентетические гласные ***о*** или ***э***. Например: стакан → ***э***стакан (estekân); дрожки → д***о***рошке (doroške).

Фонетические эпентетические согласны в персидском языке [2, с. 28]: y, w(v), h, -'-:

i-i→bâzâri-**'/y**-i; i-e → sini-**y**-emân; i-a→bozorgi-**y**-aš; i-u→rowhâni-**y**-un; i-o→mâhi-**y**-o; i-â→sepâhi-**y**-ân; e-i→mohâvere-**'/y**-i; e-e→xâne-**'**-emân; e-a→name-**'**-at ; e-u→gerye-**'/w**-u; e-o → xâne-**v/w**-o ; e-â →te-**'**-âtr; u-i→doru-**'/y**-i; u-e→ru-**w**-e; u-a→âhu-**w**-ast; u-o→kâhu-**w**-o; u-â→âhu-**w**-ân; o-i→râdiyo-**'/y**-i; o-e → mâl-e to-**w/'**-e;o-a → mâl-e-to-**w/'**-ast; o-o → to-**w/v**-o man; o-â→har do-**w/v**-ân; â-i → bâlâ-**'/y**-i; â-e → âqâ-**h**-e; â-a → dânâ-**'/y**-and; â-u → zâ-**'/w**-u; â-o → mâ-**w**-o šoma; â-â → bâ-**h**-âš; ow-i → jelo-**w/v**-i; ow-e →jelo-**w/v**-e; ow-a → jelo-**w**-aš; ow-o → jelo-**w**-o 'aqab; ow-â → xosro-**w/v**-ân.

Вставки морфонологических согласных

Вставка *g*:

– после гласного ***e*** и перед суффиксом множественного числа ân: bande-**g**-ân, setâre-**g**-ân, sefle-**g**-ân;

– после гласного ***e*** и перед **i** (инфинитивный): bande-**g**-i, tešne-**g**-i, amale-**g**-i;

– после гласного ***e*** и перед суффиксом –âne: bačče-**g**-âne.

Вставка *y*:

– после всех гласных кроме ***ow*** и перед морфемой ***e***: bini-**y**-e, xâne-**y**-e,patu-**y**-e;

– после гласных ***â*** и ***u*** и перед суффиксом ***e***: pâ-**y**-e, lâ-**y**-e,mu-**y**-e;

– после гласного ***â*** и перед суффиксом ***ân*** множественного числа: dânâ-**y**-ân, pârsâ-**y**-ân, âqâ-**y**-ân;

– после гласного ***u*** и перед ***ân*** множественного числа: dânešju-**y**-ân, xubru-**y**-ân;

– после гласных ***â*** и ***u*** и перед морфологическими морфемами -ande, -eš, -am, -ad,-at и т. д.: gu-**y**-ande, afzâ-**y**-ande; âzmâ-**y**-eš, peydâ-**y**-eš; migu-**y**-am, miju-**y**-ad; ru-**y**-at.

Вставка j:

– перед -ât множественного числа и после гласных **e,i,â** и **u**: kârxâne-**j**-ât, širini-**j**-ât;

– после ***e*** и перед ***i***: sâvo-**j**-l, miyâna-**j**-i;

– после гласного ***i*** и перед ***i*** : anzali-**j/č**-i.

Вставка t:

– после некоторых арабских слов, окончивших ***e*** и перед суффиксом **–an** и ***i***: qâ'eda-**t**-an, omda-**t**-an.

Вставка *d*:

– данный согласный употребляется после предлога ***be*** и перед морфемами **ân**, **in**, **u**: be-**d**-ân, be-**d**-in, be-**d**-u.

Вставка *v*:

– этот согласный в некоторых случаях после некоторых гласных и перед **–i**: kora-**v**-i, sâra-**v**-i, mino-**v**-i.

К.И. Поляков в своей работе по фонетике персидского языка говорит о диссимилятивно-аккомодативной основе эпентезы, он пишет, что «если в начальной фазе, фонетический процесс между однородными звуками, направленный против уподобления, и можно назвать диссимилятивным, то его нельзя признать таковым в конечной фазе, после появления эпентезы, потому что между нею и стыкующимися звуками как относящимися к различным классам, могут быть только процессы аккомодации, но не диссимиляции. По этой причине мы считаем, что эпентетические вставки будет более корректно трактовать как явление, возникающее на диссимилятивно-аккомодативной основе». Дальше он говорит, что «возникающие на диссимилятивно-аккомодативной основе вставочные явления и, в частности, эпентеза ***j*** в системе гласных играют главную роль (как в русском языке, но здесь не главный звук, есть ещё [в], [ɣ]) в реализации определяющих тенденций, присущих звуковому строю персидского языка, и потому они должны быть изучены более тщательно и раньше других вопросов персидского метаплазма» [3, с. 135].

Значительным качественным изменениям подвержены персидские согласные звуки. Эти изменения происходят как под воздействием гласных на согласные, так и под воздействием самых согласных друг на друга. Так, под влиянием гласных согласные звуки могут звучать твердо или мягко, выступать в задне- или среднеязычном варианте, озвончаться (например, щелевой согласный *h* в интервокальной позиции), увеличивать или уменьшать степень придыхания, а под влиянием согласных – частично или полностью оглушаться, переходить в другой звук. Ярким примером трансформации одного согласного в другой может служить переход сонанта *n* в сонант *m* в позиции перед губно-губный согласным *b*, например: ***panbe*** → ***pambe***, anbâr → ambâr, šanbe → šambe [4, с. 30–31].

В персидском языке мы встречаем реализацию эпентезы в виде согласной эпентезы ***j*** в интервокальных стыках и гласной эпентезы ***э*** в интерконсонантных стыках: между гласными: namâjân «очевидно», seyjom «третий», jujande «ищущий», bijâ «приходи», najoft «не падай»; между согласными: sâxtemân.

Всякий звук, как гласный, так и согласный, состоит в основном из трех фаз: экскурсии, выдержки и рекурсии. Во время первой фазы произносительные органы занимают нужное для данного звука положение, это фаза экскурсии; затем они удерживаются некоторое время в этом положении, это фаза выдержки; наконец, в своей третьей фазе – рекурсии – они вновь занимают или позицию перехода к покою (в том случае, если это конец артикулируемого отрезка), или же позицию перехода к экскурсии другого звука. При переходе от одной фазы к другой и возникает ряд переходных звуков, объясняемых как бы наслаиванием фаз друг на друга в речевом потоке [5, с. 63].

При быстрой смене звуков речи, когда происходит как бы «накладывание» рекурсии и экскурсии друг на друга (или наоборот), это ведет к некоторому (а иногда и довольно значительному) изменению качества их элементов, в основном переходных, но иногда и стационарного участка (т. е. выдержки) [5, с. 179].

Оттенки фонем рассматриваются с двух точек зрения: комбинаторные, обусловленные соседством с другими фонемами, и позиционные, зависящие от места фонемы в слове или слоге, от ударения и т. п. [5, с. 180].

Артикуляция каждого звука состоит из одновременной работы нескольких органов речи. Работа каждого из них (например, голосовых связок, языка, губ и т. д.) не прекращается по окончании реализации данного звука, а продолжается при образовании следующего звука.

Фонетические процессы диерезы, гаплологии, эпентезы и протезы способствуют облегчению произношения слов в языке. В данных процессах принимают участие и согласные и гласные фонемы. Фонетический процесс эпентезы согласных в персидском языке в широком диапазоне используется в официальной и разговорной речи. В персидском языке мы встречаем реализацию эпентезы в виде согласной эпентезы ***j*** в интервокальных стыках и гласной эпентезы ***э*** в интерконсонантных стыках. Анализ дал возможность сделать вывод также о том, что между акустической природой эпентезы, ее функциональной нагрузкой, с одной стороны, и природой фонетических процессов, наблюдаемых в персидском языке, с другой стороны, существует самая тесная взаимосвязь, которая среди других факторов определяется также и тем, что персидский язык относится к типу языков с вокальной доминацией в слоге. Модификация фонем в потоке речи является следствием не только их взаимного приспособления, но и действия других факторов. Одним из них, заслуживающим рассмотрения в первую очередь, является ударение. Существенное влияние на качество того или иного звука оказывает и его место в слове или синтагме. Весьма существенное влияние на модификацию звуков оказывает темп речи. Фонетические процессы подчиняются фонетической системе языка.

Библиографический список

1. Реформатский А.А. *Введение в языковедение.* Москва: Аспект Пресс, 1998.
2. *Исторические вопросы персидского языка*, *Алиашраф Садеги*. 1380.
3. Поляков К.И. *Персидская фонетика. Опыт системного исследования.* Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1988.
4. Рубинчик Ю.А. *Грамматика современного персидского литературного языка.* Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001.
5. Матусевич М.И. *Современный русский язык. Фонетика*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1976.

References

1. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie.* Moskva: Aspekt Press, 1998.
2. *Istoricheskie voprosy persidskogo yazyka*, *Aliashraf Sadegi.* 1380.
3. Polyakov K.I. *Persidskaya fonetika. Opyt sistemnogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1988.
4. Rubinchik Yu.A. *Grammatika sovremennogo persidskogo literaturnogo yazyka.* Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2001.
5. Matusevich M.I. *Sovremennyj russkij yazyk. Fonetika*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1976.

Статья поступила в редакцию 01.05.23

УДК 81.367 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-486-489

***Sidorova M.Yu.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: sidorovadoma@mail.ru*
***Chen Lei**, independent researcher (Moscow, Russia), E-mail: chenleimi@mail.ru*

LOCATIVE-DESCRIPTIVE SENTENCES IN THE TEXT OF A GUIDEBOOK. The article seeks to introduce a communicative-grammatical analysis of locative-descriptive constructions in the texts of Russian-language guidebooks to China, highlight the main types of these constructions, and characterize their textual functions. The paper reveals the specifics of locative-descriptive constructions that are determined by the genre of the text and the object of description. The analysis shows that the communicative potential of locative-descriptive constructions is not limited to reporting on the external, observable characteristics of the locus; these constructions are also actively involved in the organization of the subjective and temporal plan of the text. The data obtained proves the hypothesis suggested by the authors in their previous articles that the image of the sights in a guidebook text can be considered as a subject-temporal-locative construct created by the author to influence the perception and behavior of a potential tourist.

Key words: **guidebook, China, locative-descriptive construction, communicative grammar, author, addressee, sights**

***М.Ю. Сидорова**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: sidorovadoma@mail.ru*
***Чэнь Лэй**, независимый исследователь, г. Москва, E-mail: chenleimi@mail.ru*

ЛОКАТИВНО-ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТЕКСТЕ ПУТЕВОДИТЕЛЯ

В статье проводится коммуникативно-грамматический анализ локативно-описательных конструкций в текстах русскоязычных путеводителей по Китаю, выделяются основные типы этих конструкций, характеризуются их текстовые функции. Выявляется специфика локативно-описательных конструкций, обусловленная жанром текста и объектом описания. Анализ позволил установить, что коммуникативный потенциал локативно-описательных конструкций не сводится к сообщению о внешних, наблюдаемых характеристиках локуса – эти конструкции активно участвуют также в организации субъектного и темпорального плана текста. Полученные данные подтверждают ранее высказанную в статьях авторов точку зрения на образ достопримечательности в тексте путеводителя как на субъектно-темпорально-локативный конструкт, создаваемый автором для воздействия на восприятие и поведение потенциального туриста.

Ключевые слова: **путеводитель, Китай, локативно-описательная конструкция, коммуникативная грамматика, автор, адресат, достопримечательность**

Под локативно-описательными предложениями здесь понимаются предложения, которые используются для описания локуса через наличие в нем каких-то предметных объектов, причем к именам объектов может присоединяться различное количество их наблюдаемых и ненаблюдаемых признаков. Ср. с этой точки зрения предложения (1–2), включающие много таких признаков, и предложения (3–4), в которых после глагола стоит только перечисление имен объектов, содержащихся в описываемом пространстве:

(1) *Белая мраморная статуя Ян Гуйфэй – одна из четырех самых красивых женщин древнего Китая – как застенчивая фея, возвышается у озера.*

(2) *Кроме этого, здесь есть еще пять бассейнов: бассейн Лотоса, который на самом деле выглядит, как лотос, и был сделан специально для императора, бассейн Хайтан, напоминающий китайское дикое яблоко крабапл и предназначенный для наложниц, а также бассейн Шанши для должностных лиц.*

(3) *Неподалеку находятся Коридор девяти изгибов и Мраморная лодка дракона.*

(4) *[Сад Хуань – бывший сад дворца Хуацин]. Там находятся павильон Лотоса, башня Созерцая Озеро (Wanghu Lou), мост Летящая радуга (Feihong Qiao), зал Летящий Отблеск (Feixia Ge) и зал Пяти комнат (Wujian Ting).*

Это трехкомпонентные модели предложения, состоящие из следующих компонентов: **имени локуса** (локативное наречие, локативная синтаксема или им. пад. существительного), **имени предмета** (имен предметов), о существовании/расположении которых в локусе сообщает предложение, **и предикатного имени** (глагол, причастие, предикативное наречие) разной степени знаменательности. В позицию темы может выноситься имя объекта (объектов), наполняющего локус, как в предложении (1), или имя локуса – как в предложениях (2–4) (реже – предикатное имя). Коммуникативная цель – описание локуса – при этом сохраняется. В зависимости от типа конструкции в им. пад. может стоять имя локуса или имя предмета. Не являются локативно-описательными конструкциями ответы на вопросы типа *Где находится аптека? – Аптека находится за углом* и предложения типа *На улице стужа*, описывающие состояние локуса через признаковые имена, а не предметные.

Локативно-описательные предикации могут объединяться в полипредикативные предложения: *Около музея Сиани **находится** искусственное озеро, **пересеченное** двумя традиционными китайскими мраморными мостами* – 2 предикации; *В центре дворцового ансамбля **находился** главный павильон, с трех сторон **окруженный** симметрично **расположенными** помещениями* – 3 предикации.

Целью данной статьи является анализ функционирования локативно-описательных предикатов в текстах путеводителей, на примере русскоязычных путеводителей по Китаю. Материалом служат интернет-путеводители, созданные как носителями русского языка, так и китайцами (примеры даются в том виде, в каком они представлены в оригиналах) с сайтов https://www.advantour.com, https://www.travelask.ru, http://www.ptsagency.ru, https://tonkosti.ru/. Достижение поставленной цели подразумевает решение следующих задач: коммуникативно-грамматический анализ структуры и семантики локативно-описательных конструкций, выявление и классификация их разновидностей, объяснение функционирования этих конструкций в тексте путеводителя с опорой на требования жанра и особенности коммуникативной рамки данного типа текстов. Эти задачи ставятся и решаются в настоящем исследовании впервые в русистике, чем обусловлена его научная новизна: локативно-описательные конструкции в нефикциональных текстах, к каковым относится жанр путеводителя, еще не были предметом функционально-коммуникативного анализа.

Актуальность исследования состоит в том, что изучение локативно-описательных конструкций в данном типе текста позволяет получить новые интересные сведения как об организации текстов данного жанра, языковых средствах и коммуникативных тактиках реализации в них авторской интенции, так и в области синтаксической теории, в частности в области изучения взаимодействия единицы (локативно-описательного предложения) и контекста (жанра путеводителя, который обладает определенными коммуникативными характеристиками).

В чем же состоят эти характеристики? Поскольку целью любого коммуникативного взаимодействия является изменение состояния (содержания) сознания партнера по коммуникации, то автор путеводителя должен иметь представление об этом состоянии сознания до получения сообщения и о том, каким оно должно стать после обработки сообщения (т. е. автор путеводителя, как любой отправитель сообщения, должен уметь строить theory of mind адресата). Адресат путеводителя предстает в нескольких вариантах.

Во-первых, им является потенциальный турист, который выбирает туристические дестинации (места для посещения), и путеводитель должен представлять спектр возможных объектов привлекательно и создавая возможность выбора.

Во-вторых, адресатом путеводителя является турист, уже прибывший на место и желающий сориентироваться там (определить траекторию движения, порядок осмотра и т. п.), идентифицировать наблюдаемые объекты и получить о них дополнительные сведения. К числу этих дополнительных сведений относятся те, которые нельзя получить из простого наблюдения (например, история постройки монумента), или те, которые помогают интерпретировать и структурировать наблюдаемое (например, указание на его уникальность, самобытность, важность, указание деталей осматриваемого объекта, которые заслуживают по определенным причинам особого внимания и т. п.).

Это два основных способа использования путеводителя, на которые ориентируется автор.

В-третьих, читатель путеводителя может не собираться или не иметь возможности посетить описываемые дестинации, а пользоваться им «для чтения на диване», для мысленного путешествия. Наконец, человек может обращаться к путеводителю для того, чтобы, уже посетив то или иное место, освежить его в памяти, систематизировать знания, что-то уточнить и т. п. Таким образом, пространственно-временные отношения между получателем сообщения, референтом (описываемыми туристическими дестинациями) и текстом могут быть различными. Но два параметра остаются неизменными.

1. В хорошем путеводителе должны быть правильно сбалансированы функции сообщения и воздействия: он должен быть достаточно информативен,

содержать необходимые сведения и в то же время возбуждать у читателя интерес к описываемым объектам, воздействовать на эмоции, воображение, стимулировать желание увидеть, услышать, попробовать, ощутить то, о чем рассказывает автор. Главная стратегия автора туристического путеводителя, роднящая его с туристической рекламой, – это «стратегия позитива» [1].

2. Путеводитель не является единственным источником информации для туриста. Он должен соотноситься с непосредственным чувственным опытом (текущим, прошлым или будущим), имеющимися у туриста фоновыми знаниями, информацией, полученной от других людей, из других источников. Наличие у туриста таких предварительных знаний – обязательное условие для того, чтобы его контакт с текстом путеводителя состоялся. Мы не покупаем путеводитель по дестинациям, о которых никогда ничего не слышали: первоначальный интерес является стимулом, триггером знакомства с текстом.

Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод, что особая роль локативно-описательных конструкций в тексте путеводителя представляется очевидной. Они организуют пространство в иерархические структуры и траектории движения (в том числе траектории движения взгляда) и обеспечивают взаимосвязь между перцептивным и умозрительным компонентом мировосприятия, между видимым и невидимым, дают возможность объединить разные временные ипостаси пространства и разные модусы (способы) познания его. Эффективность этих конструкций основана на их соответствии фундаментальному принципу человеческой когниции – *seeing as*: чувственное восприятие уже включает в себя интерпретацию. Путеводитель является, вероятно, одним из жанров, наиболее ярко воплощающим теорию цикличности человеческого восприятия действительности («активного восприятия», «перцептивных циклов», «предвосхищающих схем») [2; 3], согласно которой восприятие понимается как познавательная активность, осуществляемая во времени с помощью предвосхищающих схем (планов и способов перцептивных действий), которые обусловливают получение и понимание информации из окружающей среды по перцептивным каналам и модифицируются в соответствии с этой информацией. «…Понятие перцептивного цикла объясняет, как можно воспринимать значение, наряду с формой и пространственным расположением» [3, с. 42]. Путеводитель создает когнитивные схемы, которые управляют нашей познавательной деятельностью при осмотре достопримечательностей, и именно этим определяется значимость в тексте путеводителя локативно-описательных конструкций. У. Найссер объясняет действие когнитивных схем на примере того, как мы воспринимаем человека: «Схема способна работать на различных уровнях обобщенности. Вы можете быть готовыми к тому, чтобы увидеть «что-то» или «кого-то», или своего шурина Джорджа, или улыбку на лице Джорджа или даже циничную улыбку на лице Джорджа» [3, с. 74]. Также текст путеводителя готовит нас к тому, чтобы увидеть *мраморный мост, уникальный мраморный мост, мост, построенный по приказу императора* и т. п.

Перейдем к типологии локативно-описательных конструкций, которые мы встречаем в тексте путеводителя по Китаю для русскоязычных туристов.

1. Конструкции с неполнознаменательными локализаторами, не ориентирующими объект в пространстве и не указывающими на его наблюдаемые признаки: *На большой территории храма* ***имеется*** *много интересных мест, фресок; На храмовой территории* ***располагается*** *множество красочных статуй, росписи в ярких цветах; Дома по обеим сторонам этой улицы* ***имеют*** *решетчатые окна, в передней части магазинов* ***расположены*** *деревянные доски, балюстрады и открывающиеся в обе стороны двери; В восточной части улицы* ***находятся*** *многочисленные цветочные лавки, магазины, в которых продаются обувь и одежда, рестораны, предлагающие лапшу и различные деликатесы; Здесь* ***есть*** *также недавно открытый чайный дом Даньфэн, клиника традиционной китайской медицины, в которой работают известные мастера своего дела, а также новые магазины, которые в своем оформлении используют традиционные элементы.*

2. Конструкции с неполнознаменательными локализаторами, ориентирующими объект в пространстве и/или указывающими на взаимное расположение объектов: *Дорога в храм* ***проходит*** *через западные ворота, за которыми находится основной вход; Этот даосский храм* ***окружен*** *благоухающими кипарисами и старыми соснами; Каменные ступени* ***ведут*** *через несколько «Небесных Врат» с резными балками; Эта улица* ***тянется*** *с востока на запад от улицы Чжунхуа до улицы Южная Хэнаньская. Оба конца этой улицы* ***заканчиваются*** *красивыми арочными воротами; Запретный город* ***разделяет*** *центральная ось, протяженностью восемь километров. В центре* ***стоит*** *павильон Тайхэдянь (Зал Высшей гармонии), высота которого почти достигает сорока метров*; *Нижняя часть помещения* ***разделена*** *на три больших павильона,* ***соединяющихся*** *сетью коридоров; Здесь поразительные небоскребы* ***соседствуют*** *с экзотическими рынками; Центральный зал Дасюнбаодянь* ***увенчан*** *трехъярусной черепичной крышей с изогнутыми ажурными консолями; Массивные крыши* ***покоятся*** *на мощных колоннах*.

3. Конструкции с локализаторами, указывающими на наблюдаемые признаки объектов: *В самом центре Сианя на перекрестке 4-х главных улиц города* ***высится*** *огромная Колокольная башня с самобытной трехъярусной крышей зеленой черепицы; Немного далее* ***возвышается*** *величественный богато украшенный храм Город Бога с пагодами в несколько ярусов; Огромная статуя Майтрея* ***восседает*** *по центру зала Небесного Владыки; В самом сердце города* ***раскинулся*** *парк «Две реки, четыре озера»*.

4. Конструкции с локализаторами с количественным значением: *Окрестности Шанхая* ***богаты*** *прекрасными водоёмами, реками и озёрами; Город* ***полон*** *различных садов и пагод, которые понравятся всем любителям умиротворенных прогулок; В Нанкине* ***собрано*** *немало достопримечательностей – от древних городских стен и президентского дворца до могил трех выдающихся деятелей китайской истории;* ***Большую часть территории парка занимает*** *рукотворное озеро Куньмин;* ***Больше половины из 69 га территории парка занимает*** *одноименное озеро Бэйхай*.

5. Конструкции с предикатами вмещения, включения (партитивными): *Верхняя* [*часть помещения*] ***вмещает*** *в себя несколько ярусов, перекрытых остроконечной крышей из дерева; С более 900-летней историей, этот дом сокровищ* ***содержит*** *большое количество самых ранних каменных стел различных периодов от династии Хань до династии Цин; Комплекс построек* ***включает*** *в себя зал Махавира, зал Сутры, коридор стел, Колокольную башню и здание Кленовой реки*.

6. Конструкции с краткими причастиями от акциональных глаголов совершенного вида, обозначающих способ создания объекта, типа *покрыть, украсить, высечь, изобразить, посадить, установить* и т. п.: *Его стены и потолок* ***покрыты*** *росписью с орнаментом глициний. Ширма* ***украшена*** *гравюрой, а пол* ***покрыт*** *квадратными плитками; Через ров* ***перекинуто*** *несколько мостов; В центре павильона* ***установлен*** *Трон, символ власти императора на земле*; *В первом зале* ***представлена*** *коллекция отрывков конфуцианских текстов*; *В зале под номером четыре в хронологическом порядке* ***выставлены*** *экспонаты каменной живописи*; *Улицами городу служат каналы, на берегу которых* ***построены*** *дома с белыми стенами и изогнутыми черепичными крышами*.

Для некоторых из этих конструкций существуют синонимичные предложения с формой глагола несовершенного вида в настоящем времени: *Роспись с орнаментом* ***покрывает*** *его стены и потолок, Пол* ***покрывают*** *квадратные плитки. Ширму* ***украшает*** *гравюра.* Если в путеводителе внешний облик достопримечательности, например, храма или дворца, передается через историю ее создания, то может использоваться неопределенно-личная конструкция с предикатом прошедшего времени совершенного вида: *Пол* ***покрыли*** *квадратными плитками*; *Внешний вид храма и его интерьер несколько преобразился в 1994 году, когда по наставлению аббата Ненеджинга в комплексе* ***возвели*** *колокольню, общежитие для монахов,* ***сделали*** *живописный искусственный водоем* (эту колокольню, общежитие и водоем мы можем наблюдать сейчас); *Над частью неолитической деревни* ***построили*** *большой крытый зал, в прилегающих постройках* ***разместили*** *керамику и прочие артефакты неолита*.

Вот характерный пример, в котором сочетаются локативно-описательные предложения с предикатами разных типов: *Вокруг дворцовых построек* ***выстроено*** *два ряда стен. [Внутренний ряд носит название Пурпурной Стены, внешний – Кирпичного Города. По верху Кирпичного Города выставляли многочисленную охрану.] Чтобы обеспечить императору максимальную безопасность, по периметру Дворца* ***прорыли*** *ров и* ***наполнили*** *водой. Вторым рвом* ***окружили*** *Пурпурную Стену. В обоих рядах стен по периметру дворцового комплекса* ***красуются*** *арочные ворота,* ***выходящие*** *на север, юг и восток. Ворота во внешней стене* ***соединены*** *с основным пространством комплекса с помощью мраморных мостов*.

7. Лексикализованная отрицательная модификация локативной конструкции: *Подземный дворец Динлин* ***лишен*** *украшений*; *В центре зала совершенно* ***отсутствуют*** *этажные перекрытия, и нет ни одной колонны, поддерживающей тяжелую кровлю*.

8. Полипредикативная авторизационная конструкция, в которой диктумная часть (локативная) соединяется с модусной, обобщенно-личной, включающей слова *интерес, внимание, ценность, известен, славится:* ***Интерес представляют*** *высеченные на каменных плитах тексты-фрагменты из главной книги даосов «Нэйцзин» и орнаменты в виде пяти мистических символов, обозначающих Пять Священных гор даосов. = На каменных плитах высечены тексты-фрагменты… и орнаменты, они представляют интерес;* ***Заслуживает особого внимания*** *высеченная карта древнего Сианя (Чанъань в то время), дающая представление о масштабах древнего города, в 7 раз превышавшего размеры современного Сианя. = На камне высечена карта древнего Сианя, она заслуживает особого внимания;* ***Главной ценностью Храма Восьми Бессмертных являются*** *черные пластины, на которых высечены основные постулаты и символы даосизма. = В Храме Восьми бессмертных находятся черные пластины, они являются главной ценностью*. С помощью такой конструкции автор путеводителя одновременно описывает пространство и предметы и управляет интересом адресата – потенциального туриста. Порядок и иерархия модусного и диктумного компонентов могут варьироваться: *Своими целебными свойствами* ***славится*** *так называемый «глазной источник», который также* ***расположен*** *рядом. – Рядом* ***расположен*** *так называемый «глазной источник», который* ***славится*** *своими целебными свойствами*.

9. Модально-авторизационные модификации с предикатами типа *можно увидеть, можно наблюдать* и под.: ***Вы можете видеть здесь схему*** *из «Канона желтого императора о внушении», принципы даосской духовной практики, посвящение пяти священным горам даосизма [Это единственный даосский храм в городе, посвящен он, как понятно из названия, восьми даосам, которые обладали бессмертием].* ***Их изображения можно увидеть в главном зале***

***храма** [Единственное даосское культовое сооружение в городе посвящено даосам, которые обладали бессмертием]. **Их изображения доступны взорам туристов в главном зале**; **В западной части улицы Фанбинь можно увидеть множество магазинов**, в которых продаются антикварные предметы и различные любопытные вещицы, а также рестораны и чайные домики; **Здесь можно встретить здания** различных стилей: от классического парижского до английского и американского, а некоторые из них очень напоминают Нью-Йорк или Чикаго 30-х годов прошлого столетия.*

10. Номинативные предложения (встречаются редко): *Очень живописный квартал: лабиринт узеньких петляющих улочек, самобытные низкие дома.*

11. Полипредикативные конструкции, в которых первую часть составляют имена предметов, образующие ряд однородных членов, вторую – их эмоционально-оценочная характеристика: ***Настенные росписи, рисунки и старинные свитки** – обилие ценных предметов поражает воображение; Во второй части экскурсии вас ждет озеро Сиху, одна из самых известных достопримечательностей Китая. **Широкая водная гладь, изумрудные горы по берегам, ветви ив, ирисы и лотосы, беседки, павильоны и мостики** – все это запомнится вам романтичностью, умиротворением и пасторальным характером.* Возможен и другой порядок частей: *Оптимистическую ноту в невеселое место вносит так называемая «Терракотовая армия» – **8 тыс. солдат из глины, статуи музыкантов и акробатов в натуральный рост.***

Такие конструкции используются в ситуации, когда автор моделирует соприсутствие читателя в описываемом месте и как бы внушает или предсказывает те эмоции, которые мы должны испытать, попав туда. Подобные предложения наполнены, с одной стороны, предметной лексикой и именами наблюдаемых признаков, с другой – именами эмоциональных состояний человека. Этим создается эффект соприсутствия и некий «непосредственный» контакт между внешним миром и внутренним, когда предметы и их признаки как бы индуцируют чувства, настроение человека; романтическое и умиротворенное состояние как бы принадлежит месту и пропитывает людей, находящихся в нем.

Поэтому такие предложения тяготеют к репродуктивному регистру, в отличие от похожих конструкций, в которых однородный ряд предметных имен и их признаков сопрягается с обобщающим словом, объединяющим их как *(основные) признаки, (характерные) черты* какого-то локуса или типа локусов: ***Внутренние переходы на высоких деревянных сваях, большие массивные оконные рамы квадратной формы, красные и синие цвета в интерьере** – все это основные признаки традиционной буддистской архитектуры; **Черные черепичные плитки и белые известковые стены, красные колонны и перевернутые свесы крыш** – все это характерные черты старого Шанхая.*

Здесь автор переключает позицию субъекта-наблюдателя на позицию субъекта мысли. В первой части предложения мы как будто обводим взглядом пространство, в котором находимся, во второй звучит голос автора, сообщающий нам дополнительную информацию. Таким образом текст путеводителя апеллирует и к зрительному компоненту мировосприятия, и к умозрительному. Хороший автор путеводителя никогда не забывает сообщить нам, что значит то, что мы видим. Самые типичные пояснения такого рода – подведение наблюдаемого под какую-либо культурную традицию и символическое толкование – говорят нам о том, что конкретная достопримечательность всегда обозначает больше, чем она сама, она всегда сгусток культуры: *На узких улочках к северу и западу от мечети стоят древние глиняные дома, фабрики по производству сезамового масла, небольшие мечети – **картина настоящего мусульманского Востока**. Фасады всех главных зданий обращены к югу – **тем самым Запретный город поворачивался спиной ко всем враждебным силам севера**.*

12. При описании пространства может моделироваться динамическая точка зрения наблюдателя, тогда как в локативно-описательных конструкциях участвуют глаголы, указывающие на изменяющееся восприятие: [*По реке можно осуществить совершенно фантастический круиз длиною около 83 км от Гуйлиня до небольшой деревеньки Яншо. Увиденное никого не оставляет равнодушным:] река, словно шелковый пояс, **извивается** среди тысячи неповторимых холмов и гор, которые, как мираж, неожиданно **вырисовываются** из тумана и **исчезают** снова, как в сказке*. Глагол *извиваться* может использоваться и при описании локуса со статической точки зрения, глаголы *вырисовываться* и *исчезать* предполагают движение наблюдателя или изменения в среде наблюдения.

Среди локативных предикатов, которые используются в данных конструкциях, можно выделить предикаты достаточно «безразличные» к локализуемому объекту и локусу, такие как *находиться*, *располагаться* и под., и предикаты, которые ограничены в своем употреблении типом объекта (*произрастать* могут только растения) или локуса (предикаты *выставлены, демонстрируются* и под. применяются только по отношению к музеям, галереям, выставкам и т. п., так, статуя может *демонстрироваться* или быть *выставлена* в музее, но не в храме). Особое место занимают метафорические предикаты типа *охранять, беречь покой*, которые, с одной стороны, одушевляют локализуемые объекты, с другой – передают состояние локуса: ***Покой монахов неизменно охраняют** статуи Белого Тигра и Зеленого Дракона, а также покровителя даосов Ван Лингуаня.*

Большинство локативных предикатов могут употребляться и для обозначения первого вхождения предмета «в поле зрения» читателя, и для уточнения локализации, но некоторые предикаты, для которых локативное значение не является основным, могут использоваться только после того, как предмет уже введен в описываемое пространство с помощью другого предиката. Ср.: *В первом зале **представлена** коллекция отрывков конфуцианских текстов. Всего здесь **насчитывается** двенадцать работ, **вырезанных** на 14 стелах.* Можно было бы использовать при первом упоминании интересного объекта и причастие *вырезанный* (*В первом зале на стелах **вырезано** двенадцать конфуцианских текстов*), но это возможно только после того, как эти тексты уже введены в поле зрения.

Что касается авторской тактики построения текста, то, по нашим наблюдениям, создатели путеводителей ощущают необходимость разнообразить используемые локативно-описательные конструкции не только тогда, когда речь идет о разнородных объектах и локусах, но и тогда, когда локализация однотипная:

*Строение **включает** в себя внутреннюю стену и дополнительную стену, полукругом **расположенную** перед главными воротами, земляной вал, внешние глинобитные стены и ров. На восточной и западной стороне заставы **имеются** ворота. Над ними **возвышаются** грандиозные трехэтажные башни, каждая высотой 17 метров. Наибольший интерес представляет башня Юньтай. На ее внутренних стенах **вырезаны** барельефы четырех небесных царей и буддийские тексты*;

*В зале под номером четыре в хронологическом порядке **выставлены** экспонаты каменной живописи. **Здесь можно увидеть** портреты Конфуция и легендарного индийского монаха Бодхидхармы, аллегорические картины и тексты, написанные в виде картин. В древние времена правители разных династий строили храмы и укрепляли городскую стену. Некоторые записи об этих событиях **выгравированы** на стелах зала номер пять. Зал номер шесть **содержит** стелы со стихами и поэмами, а зал номер семь **представляет** экспонаты, подписанные императорами, известными министрами и мастерами каллиграфии различных династий*.

Интересно, что такая тяга к разнообразию локативно-описательных конструкций свойственна не только авторам, демонстрирующим в целом высокую языковую компетенцию, но и авторам, не очень хорошо владеющим русским языком (вероятно, некоторые из них не являются носителями русского как родного) и совершающим очевидные ошибки, в том числе в локативно-описательных предложениях. Это желание диверсифицировать выражаемые типовые смыслы говорит о том, что авторы осознают специфику текста путеводителя: он должен быть интересен и «украшен», в нем должны быть черты художественности, а не голое сообщение о фактах – иначе читателя не привлечь.

При этом степень субъективизации (авторизации) текста может быть очень различной, ср.:

*(1) Кровля строения **имеет** несколько ярусов, смонтированных в виде пагод. В храм **ведут** красивые ворота. Их **украшают** красные фонари и позолоченные надписи. Внутри помещение светлое, окрашено в золотые тонна. В здании **есть** особенная лестница, украшенная красным деревом. Возле храма **располагается** множество торговых палаток, предлагающих всем желающим приобрести сувениры.*

*(2) Передняя часть храма **может показаться немного скучной, строгой и лаконичной**. Здесь **выставлена** статуя Будды и воинов, которые **охраняют его покой.** Во внешнем облике помещения **нет ничего лишнего**, а атмосфера **пропитана торжественностью и многовековым покоем**. Что касается задней части, то тут **интересна** каждая деталь, начиная с резного золоченого потолка и заканчивая замысловатыми статуями. Среди таковых **особо выделяются** изваяния Самвары – тантрического божественного существа и статуя «космического соития». Кроме того, **невозможно не отметить** зал Восходящего Солнца, являющийся третьим уровнем задней части. Тут **можно полюбоваться** знаменитой крышей в виде конуса, равных которой нет во всем мире.*

В первом тексте при всем разнообразии использованных предикатов практически не представлены ни позиция наблюдателя – потенциального туриста, ни позиция автора, руководящего «посещением» достопримечательности и управляющего вниманием туриста. Описание (за исключением использования глагола *украшать – украсить* и прилагательных *красивые*, *особенная*) дается с объективной позиции. Во втором тексте присутствие автора, который не просто описывает внешнее пространство – локус, но и постоянно «работает» с внутренним миром, состоянием сознания своего адресата, весьма ощутимо. Все пространство дано через призму «должного» восприятия субъекта.

Начинается описание с типичного для путеводителей приема, который можно назвать манипулятивным: передняя часть храма, которая, вероятно, действительно не производит большого впечатления, характеризуется с помощью прилагательных, только одно из которых (*скучный*) на самом деле несет отрицательную оценку. В строгости и лаконичности ничего плохого нет. Но автор добавляет еще деинтенсификатор *немного* и модусную конструкцию *может показаться*, как бы предостерегая читателя от ложного негативного впечатления. Во втором предложении также присутствует выраженная субъектность, связанная с причастием *выставлена* (на обозрение) и метафорическим предикатом *охранять покой*, одушевляющим статуи воинов. Отметим, что использование предиката *выставлена* здесь не вполне уместно. Статуи, как это уже было отмечено, *выставляются,*

демонстрируются в музеях и на выставках, но не в храмах. Третье предложение оценочно противостоит первому, в нем кажущаяся скучность помещения превращается в торжественность и многовековой покой, лаконичность осмысливается как отсутствие лишнего. Каждое из четырех следующих предложений содержит показатели точки зрения потенциального наблюдателя (*интересна, особо выделяются, невозможно не отметить, можно полюбоваться*), усиленные и другими оценочными компонентами. «Прагматическая направленность дискурса путеводителя… проявляется через актуализацию тех элементов структуры, которые оказывают наибольшее влияние на адресата, активизируют интеллектуальные и эмоциональные реакции, вызывают необходимые ответные действия» [4, с. 113].

Представляют интерес локативно-описательные предложения, в которых сообщается о том, что туристы сегодня не могут увидеть: о разрушенных, исчезнувших объектах или об объектах, которые существуют, но еще не открыты для осмотра:

В древности Сучжоу ***украшали*** *16 ворот: 8 наземных и 8 водных, которые со временем* ***были разрушены***. ***Построенные*** *в VI веке, ворота Паньмэнь* ***были и остаются единственными воротами*** *и на суше, и на воде. Их название означает «ворота свернувшегося в клубок дракона». Дракон* ***был выгравирован*** *в верхней части ворот,* ***возвышающихся*** *вблизи Великого Канала со старинными мостами*;

Впервые дворец Потала ***был возведен*** *во второй половине 7 века на высоте почти четыре тысячи метров над уровнем моря туфаньским правителем Сронцзангампом в качестве главной императорской резиденции для него и его новоиспеченной супруги принцессы Вэньчэн. До этого здесь уже* ***располагались*** *пещеры для медитации. Весь дворцовый комплекс,* ***состоящий*** *из тысячи залов и комнат,* ***был окружен*** *высокой крепостной стеной, а* ***войти в него можно было*** *через четверо ворот*;

Предполагается*, что воины в третьем помещении* ***стоят*** *на командном пункте, который управляет порядками в первом, во втором и, возможно, в остальных пока нераскопанных подземных помещениях.*

Использование конструкций со страдательными причастиями типа *был выгравирован, был окружен* в описаниях древних достопримечательностей, которые меняли свой облик под воздействием времени и исторических событий, требует аккуратности с точки зрения категории эвиденциальности, поскольку эти предикаты могут обозначать как актуально наблюдаемый результат действия, так и отмененный: дворец был возведен, а потом разрушен. У автора путеводителя присутствуют необходимые для правильной интерпретации этих предложений фоновые знания, однако у туриста их, скорее всего, нет, и он может быть дезинформирован такими неоднозначными высказываниями.

Задача автора путеводителя – будить не только интерес, но и воображение – «способность представлять предмет также и *без его присутствия* в созерцании» [5, с. 110], которая является посредником между нашим чувственным опытом и рассудком [5, с. 512–513]. В случае путеводителя по Китаю – стране, имеющей древнейшую историю, – это особенно важно. Глаголы несовершенного вида в прошедшем времени рисуют нам ситуацию «было», в настоящем – «стало», перфективные предикаты (глаголы совершенного вида прошедшего времени и причастия) обозначают переходы между этапами существования достопримечательности: что-то появляется, что-то исчезает. Однако понимание перфективных предикатов, в отличие от имперфективных, весьма зависимо от контекста и фоновых знаний. Если предикат *был разрушен* в примере выше в силу своей семантики говорит о прекращении существования объекта, о невозможности его наблюдать, а предикат *был окружен* в силу контекстного окружения сообщает о том, как выглядел дворец раньше, то трактовка предикатов *был выгравирован* и *был возведен* в отсутствие фоновых знаний неоднозначна. Что на самом деле можно наблюдать сейчас? Дракон, который был когда-то выгравирован, сохранился? Или остались только ворота, а дракон как деталь декора утерян? Можно ли понять из приведенного фрагмента, посвященного дворцу Потала, существует ли он в наше время? Мы понимаем, что на сегодняшний день стена отсутствует, но статус дворца неясен.

Проанализированные примеры показывают, что в тексте путеводителя локативно-описательные предложения служат не только средством конструирования пространства и наполнения его объектами. Помимо локативных смыслов, они несут смыслы субъектные и темпоральные, соединяя настоящее с прошлым, а туриста как потенциального наблюдателя – с огромным количеством субъектов, населявших и создававших локусы, предлагаемые ему для посещения. Таким образом, на примере одного из типов предложений, важнейших для жанра путеводителя, подтверждается вывод о тесной взаимосвязи субъектно-темпорально-локативных смыслов, сделанный нами в статьях, посвященных языковым средствам конструирования образа достопримечательности в путеводителях [6] и регистровому анализу путеводителей [7].

Проведенное исследование позволило получить ряд новых научных результатов, основным из которых является приведенная в статье классификация локативно-описательных конструкций, и сделать следующие теоретические выводы:

1. Значительную роль в текстах – описаниях достопримечательностей в путеводителях играют локативно-описательные конструкции, одновременно обогащающие субъектный план текста и его предметную составляющую. Эти конструкции помогают управлять вниманием и интересом читателя, активизируют его воображение и эмоции, расширяют знания об описываемых объектах, включая предложения, помимо локализации, сообщения об их происхождении, предназначении, символическом значении и т. п.

2. В этих конструкциях, кроме неполнознаменательных предикатов-локализаторов (*быть, располагаться, находиться*), участвует широкий спектр других предикатов – однословных и неоднословных (составных), имеющих разный семантический вес и создающих как базовые модели предложения, так и их модификации и полипредикативные осложнения.

3. Авторы путеводителей, независимо от своей языковой компетенции, ощущают значимость локативно-описательных конструкций и необходимость разнообразить и «украсить» их.

4. Через локативно-описательные конструкции в текст путеводителя входят не только субъекты, образующие его коммуникативную рамку (автор и читатель), но и ряд других субъектов, которые являются создателями (или разрушителями) достопримечательностей и их частей, запечатлены в них, исторически ассоциируются с ними.

5. Главной функцией локативно-описательных конструкций в тексте путеводителя является фиксация актуального облика достопримечательности, однако они участвуют и в описании прошлых состояний объекта, особенно если они отличаются от современного в лучшую сторону. Туристу предлагается дополнить визуальный осмотр воображаемым путешествием в прошлое.

Полученные результаты имеют теоретическое значение для развития концепции функционально-коммуникативной грамматики Г.А. Золотовой на материале нефикциональных текстов и практическое значение для подготовки переводчиков, копирайтеров и преподавателей русского языка как иностранного. Перспективу исследования составляет сопоставление полученных результатов с функционированием локативно-описательных конструкций в других типах нефикциональных текстов и межъязыкового взаимодействия.

Библиографический список

1. Гончарова Л.М. Туристская реклама в СМИ: позитивно настраивающие тактики. *Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования:* материалы II Международной научной конференции. Москва, 2008: 339–343.
2. Gibson J.J. *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston, 1966.
3. Найссер У. *Познание и реальность*. Москва, 1981.
4. Коржикова Н.В. Лингвистические особенности персуазивной стратегии дискурса путеводителя (на материале анализа путеводителей по Якутии). *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова*. 2018; № 2 (64): 109–119.
5. Кант И. *Критика чистого разума*. Москва, 1994.
6. Сидорова М.Ю., Чэнь Л. «Достопримечательность» как субъективный конструкт в тексте путеводителя по Китаю для русских туристов: семантические особенности и языковые средства. *Вестник МГУ.* Серия: Филология. 2016; № 3: 60–74.
7. Чэнь Л. Полирегистровость текста путеводителя (на примере путеводителей по Китаю для русских туристов). *Мир русского слова*. 2018; № 4: 22–28.

References

1. Goncharova L.M. Turistskaya reklama v SMI: pozitivno nastraivayuschie taktiki. *Yazyk sredstv massovoj informacii kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2008: 339-343.
2. Gibson J.J. *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston, 1966.
3. Najsser U. *Poznanie i real'nost'*. Moskva, 1981.
4. Korzhikova N.V. Lingvisticheskie osobennosti persuazivnoj strategii diskursa putevoditelya (na materiale analiza putevoditelej po Yakutii). *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova*. 2018; № 2 (64): 109-119.
5. Kant I. *Kritika chistogo razuma*. Moskva, 1994.
6. Sidorova M.Yu., Ch`en' L. «Dostoprimechatel'nost'» kak sub`ektivnyj konstrukt v tekste putevoditelya po Kitayu dlya russkih turistov: semanticheskie osobennosti i yazykovye sredstva. *Vestnik MGU.* Seriya: Filologiya. 2016; № 3: 60-74.
7. Ch`en' L. Poliregistrovost' teksta putevoditelya (na primere putevoditelej po Kitayu dlya russkih turistov). *Mir russkogo slova*. 2018; № 4: 22-28.

Статья поступила в редакцию 17.05.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-490-492

***Shorehdeli M. Aliyari**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*
***Mohammadi M.R.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*
***Fazeli H.,** MA student, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: hanif.fazeli@modares.ac.ir*

FEATURES OF TRANSLATION OF PROPER NAMES IN THE HOLY QURAN INTO RUSSIAN. One of the difficulties in translating any text, including a religious one, is the translation of proper names. The reason for this is that these words have a complex semantic structure, which is associated with other units and categories of the source language. Without paying attention to these features, it is impossible to choose the appropriate way to translate them into the target language. Despite the many articles that examined the features and errors of the translation of the Quran into Russian, there are very few studies devoted to the study of the translation of proper names in this Holy Book, therefore, in this article, we made an attempt to analyze the strong and weak aspects of the translation of proper names of the Holy Quran into Russian and suggest the most appropriate way to translate them. The study shows that familiarity with the linguistic features of proper names in Arabic, as well as familiarity with historical events and traditions associated with the revelation of verses of the Quran, play a decisive role in choosing the appropriate way to translate these words.

Key words: **proper name, Holy Quran, translation, thirtieth part of Holy Quran, Russian, Arabic**

***М. Алияри Шорехдели**, канд. филол. наук, доц., университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*
***М.Р. Мохаммади**, канд. филол. наук, доц., университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*
***Х. Фазели**, магистрант, университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: hanif.fazeli@modares.ac.ir*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В СВЯЩЕННОМ КОРАНЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Одной из трудностей перевода любого текста, в том числе и религиозного, является перевод имен собственных. Причина заключается в том, что эти слова обладают сложной смысловой структурой, которая связана с другими единицами и категориями исходного языка. Не обращая внимания на эти особенности, невозможно выбрать подходящий способ их перевода на целевой язык. Несмотря на множество статей, в которых рассматривались особенности и ошибки перевода Корана на русский язык, очень мало исследований, посвященных изучению перевода имен собственных в этой Священной книге, поэтому в данной статье нами сделана попытка проанализировать на материале тридцатой части Священного Корана в шести избранных переводах сильные и слабые аспекты перевода имен собственных Священного Корана на русский язык и предложить для этого наиболее подходящий способ. Наше исследование показывает, что знакомство с языковыми особенностями имен собственных в арабском языке, а также с историческими событиями и традициями, связанными с ниспосланием аятов Корана, играют решающую роль в выборе подходящего способа перевода этих слов.

Ключевые слова: **имя собственное, Священный Коран, перевода, тридцатая часть Священного Корана, русский язык, арабский язык**

Коран был переведен на многие языки. Его перевод на русский язык начался в XVIII веке с европейских языков, а в середине XIX века с арабского языка и теперь существует около 14 переводов на русский язык. Во всех переводах Корана встречаются ошибки, которые часто коренятся в отсутствии правильного понимания арабского языка или невозможности отождествления коранических понятий. При изучении русских переводов Корана часто рассматриваются грамматические или лексические ошибки, реже обсуждается перевод собственных имен. Этим обусловливается актуальность нашей работы.

Основная цель нашего исследования – проанализировать сильные и слабые аспекты перевода имен собственных Священного Корана в шести русских переводов. Для достижения этой цели данная исследовательская работа ставит перед собой ряд задач. Во-первых, объяснение понятия «имена собственные» в русском и арабском языках и способов их перевода на русский. Во-вторых, анализ способов перевода имен собственных в 30-й части Священного Корана и предложение наиболее подходящего способа перевода для каждого из них.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые анализируются особенности перевода имен собственных в 30-й части Священного Корана в шести русских переводах с помощью достоверных толкований Корана.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении особенностей и факторов перевода имен собственных Священного Корана с арабского языка на русский.

Практическая значимость работы определяется возможностью применять результаты настоящего исследования при переводе религиозных текстов.

1200-летняя история перевода Священного Корана на разные языки является хорошим доказательством того, что перевод Корана был в центре внимания мусульманских ученых во все периоды, но нынешняя эпоха, особенно последние три десятилетия, является золотой эрой перевода Корана [1, с. 106].

В современное время количество переводов увеличилось, в связи с чем расширилась их критика, а в связи с этим улучшилось и качество переводов. На каждый изданный перевод, несмотря на то, что он создавался годами и несколько раз редактировался, имеются десятки критических статей. Сегодня мы можем обнаружить издания десятков книг и сотен статей, а также несколько специализированных журналов в области критики перевода Корана [2, с. 292].

Как говорится в работе Аль-Навави, изучение исторического хода перевода Священного Корана на протяжении веков и в разных обществах с разными культурами дает возможность представить более точное мнение в передаче религиозной и коранической культуры и избежать неверных и непонятных переводов религиозной литературы на разные языки. Это должно быть предотвращено, чтобы культура Корана была одинаковой во всех обществах. При переводе Корана мы должны использовать описание и интерпретацию слов, а также объяснять трудные слова Священного Корана, чтобы полностью понять их значения [3, с. 28].

Перевод Священного Корана на русский язык, начавшийся в начале XVIII века, до середины XIX века, как и многие западноевропейские переводы, не проявлял тенденции к переводу непосредственно с арабского текста. С середины XIX века непосредственные переводы с арабского языка на русский были сделаны несколькими переводчиками, в том числе Г. Саблуковым, получившим образование в области христианства. Его перевод послужил основой для знаменитого лингвистического перевода И.Ю. Крачковского в первой половине прошлого века [4, с. 21].

М. Шоджаи в своей статье указывает на некоторых переводчиков, которые перевели Коран с арабского языка: Д.Н. Богуславский, Г.С. Саблуков, И.Ю. Крачковский, В.М. Порохова, Т. Шумовский, М.-Н. Османов, Э.Р. Кулиев. Он считает их переводы более удачными, чем другие, благодаря их знакомству с арабским языком [5, с. 75]. Имена двух переводчиков, в том числе Абу Адель и Н. Зейналиф, предоставивших новые переводы Корана, в этой статье не цитируются.

Поскольку тема данной исследовательской работы посвящена анализу перевода имен собственных Корана с арабского, ниже мы обсудим понятие «имя собственное» в арабском и русском языках.

А. Понятие имен собственных в арабском языке

Существительные в арабском языке делятся на определенные и неопределенные.

– **неопределенные имена** (اَلنَّكِرَة) – это те имена, которые не указывают на определенное состояние.

Например: كِتابٌ ، طالبةٌ ، مريضٌ ، مُجتَهِدٌ. Характеристики этого типа имен, в том числе размер, цвет и другие качественные характеристики, нам неизвестны.

– **определенные имена** المَعْرِفَة – это те имена, которые указывают на определенное состояние, т. е. конкретные имена, о которых известно читателю или собеседнику. К определенным именам относятся такие их виды, которые:

1) начинаются с артикля аль, например: الكتابُ ، الطالبةُ ، المريضُ ، المجتهِدُ.

2) имена, которые указывают на личность, страну и т. п.: إبراهيم ، عائشة ، فلسطين ، ماليزيا. Все эти имена называются: العَلَم – **имена собственные.** Это имя относится к определенному человеку или людям. В некотором смысле это относится только к конкретному человеку того же пола. Имена собственные имеют две основные характеристики: множественного числа и отсутствие отрицательной оценки [6].

Б. Понятие имен собственных в русском языке

«Имена собственные – это группа лексики, обладающей однозначной соотнесенностью с явлениями действительности» [7, с. 186].

А.В. Суперанская распределяет имена собственные на три следующие группы, которые разбиваются на подгруппы

1) имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые:

– антропонимы индивидуальные и групповые (имена, фамилии, отчества, псевдонимы людей);

– зоонимы индивидуальные и групповые (клички животных);

– мифонимы (собственные имена вымышленных объектов в мифах и сказаниях);

2) наименования неодушевленных предметов:

– топонимы (имена собственные, обозначающие названия географических объектов);
– космонимы и астронимы (названия небесных тел и созвездий);
– фитонимы (наименования растений);
– хрематонимы (собственные имена предметов материальной культуры);
– названия средств передвижения;
– сортовые и фирменные названия.

3) собственные имена комплексных объектов:
– названия предприятий, учреждений, обществ, объединений;
– названия органов периодической печати;
– хрононимы (имя исторически значимого отрезка времени);
– названия праздников, юбилеев, торжеств;
– названия мероприятий, кампаний, войн;
– название произведений литературы и искусства;
– фалеронимы (имена собственные любого ордена, медали);
– документонимы;
– названия стихийных бедствий [8, с. 87].

Перевод имен собственных является предметом многих учёных, в том числе А.С. Бархударова, В.С. Виноградова, И. С. Алексеевой и др.

И.С. Алексеева отмечает, что имени собственные «способны представлять объект не только как лингвоэтническую реалию, но и в первую очередь как особое, исключительное, не обобщаемое явление в мире. Поэтому имена собственные передаются с помощью однозначных, закрепленных в языке соответствий или с помощью транскрипции. Реже используется перевод, учитывающий семантику корневой морфемы. В любом случае имена собственные выделяются в письменном тексте и в русском, и в любом европейском языке заглавными буквами» [7 с. 186].

М. Искандари в своей статье причисляет 8 способов перевода имен собственных, такие как транскрипция, транскрипция и родо-видовая замена, освоение и адаптация, калькирование, полукалькирование, неологизм, заимствование, описательный перевод [9, с. 93–95].

Далее рассмотрим перевод имен собственных в 30-й части Корана, которая состоит из 37 коротких сур, большинство которых являются мекканскими, а сур Мадани в этой части всего 3.

– Виды имен собственных в 30-й части

Имена собственные в 30-й части Корана можно классифицировать в 9 следующих групп:

1) имена пророков: в Коране упоминаются имена двадцати пяти пророков, но в части тридцатой можно увидеть только имена двух пророков: Авраам (мир ему), Муса (мир ему);

2) имена ангелов: в этой части Корана прямо упоминается Джибрил (الرُّوح);

3) названия племен: Ад, Тамуд, Курайшиты и Ирам;

4) названия мест: Тува;

5) названия, относящиеся к загробному миру: Фирдоус, Иллиййун, Сальсабиль и др.;

6) имена звезд: Тарик;

7) прозвища: Абулахаб, Фираун, Аль-Каусар;

8) названия времени: Судный день, ночь Предопределения, Поражающее и др.;

9) другие имена, которые не входят в вышеуказанные группы: Коран, Запечатанное вино, Господь, Седжил (обожженная глина) [10].

– Анализ способов перевода имен собственных в тридцатой части священного Корана

Из-за большого количества имен собственных, обнаруженных в 30-й части Священного Корана, мы ограничились рассмотрением только одного примера каждой группы в переводе Османова, Пороховой, Кулиева, Крачковского, Саблукова и Зейналова.

1. **Имена пророков**

هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ مُوسَى (Вырывающие – 15)

Османов: Слышал ли ты [, Мухаммад,] рассказ о Мусе?

Порохова: К тебе пришел рассказ о Мусе.

Крачковский: Дошел ли до тебя рассказ о Мусе?

Кулиев: Дошел ли до тебя рассказ о Мусе (Моисее)?

Зейналов: Дошло ли до тебя, [о Мухаммад], сказание о Моисее?

Саблуков: Не доходил ли до тебя рассказ о Моисее?

При переводе имени Муса (мир ему) используется способ транскрипции. Как видно из переводов, данное слово по-разному транскрибируется. Причиной такой разницы в письменной форме является использование косвенных переводов, а также способ записи имени в переводе Торы и Библии. Ниже упомянуты две разные формы записи этого имени в переводе Торы. **Моисей**: мне было видение великого трона на вершине горы Синай....

Муса уговорил его простить в первый раз [11].

2. **Имена ангелов**

يَوْمَ يَقُومُ الرُّوحُ وَالْمَلَائِكَةُ صَفًّا لَّا يَتَكَلَّمُونَ إِلَّا مَنْ أَذِنَ لَهُ الرَّحْمَٰنُ وَقَالَ صَوَابًا (Весть – 38)

Османов: В тот день, когда Дух (т. е. Джибрил) и ангелы выстроятся рядами. Никто не станет говорить, кроме как с дозволения Милостивого, и скажет он только правду.

Порохова: В тот День Рядами встанут ангелы и Дух Святой, И речь глаголать будут те, Кому дозволит Милосердный. И будут праведны их речи.

Крачковский: в тот день, когда станут дух и ангелы рядами; не будет говорить никто, кроме тех, кому дозволит Милосердный, и скажет Он истину.

Кулиев: В тот день, когда Дух (Джибрил) и ангелы станут рядами, не будет говорить никто, кроме тех, кому позволит Милостивый, и говорить они будут правду.

Зейналов: В тот День, [когда] встанут Дух и ангелы рядами, не будет говорить [никто], кроме того, кому позволит Всемилостивейший [заступиться], и скажет он правду.

Саблуков: В этот день, в который дух и ангелы станут чинами, будут говорить только те, которым позволит Милостивый, и они скажут только верное.

В книге Аль-Тебян сказано, что «الرُّوح считается Джибрилом, а использование слово الرُّوح (дух) вместо Джибрил считается указанием на величие и превосходство Джибрила над другими ангелами» [12]. Перевод Пороховой, кажется, уходит корнями в в христианство. Если мы возьмем его эквивалент имени собственного в виде слова *дух* (как Зейналов, Саблуков и Крачковский), это может быть немного непонятно, но если мы упомянем имя Джибрила в скобках (как Османов и Кулиев), двусмысленность будет снята. Согласно вышеприведенным пояснениям, предложенный нами способ перевода этого имени является описательным, т. е. так, как это сделано в работе Османова и Кулиева.

3. **Названия племен**

إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ (Заря – 7)

Османов: С народом Ирама, воздвигшим величавые строения.

Порохова: И с горделивыми колоннами Ирама.

Крачковский: Ирамом, обладателем колонн.

Кулиев: народом Ирама, обладавшим колоннами (воздвигавшим высокие здания с колоннами или обладавшим могучим сложением и огромной силой).

Зейналов: [жителями] Ирама, обладавшего колоннами.

Саблуков: жителями Ирема, состоявшего из великолепных зданий.

Ирам было названием города племени Ад, и некоторые также говорили: Ирам означает то же самое племя Ад. Как видно из переводов, все переводчики использовали способ транскрипции, что представляется вполне правильным и приемлемым. Названия других племен в 30-й части Корана также были переведены посредством транскрипции.

4. **Названия мест**

إِذْ نَادَاهُ رَبُّهُ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى (Весть – 16)

Османов: Вот его Господь воззвал к нему в священной долине Тува [и велел].

Порохова: Когда Господь его воззвал к нему в святой долине Тува.

Крачковский: Вот воззвал к нему его Господь в долине священной Тува.

Кулиев: Вот Господь его воззвал к нему в священной долине Тува (Това).

Зейналов: Когда воззвал к нему Господь его в долине священной Тува.

Саблуков: Вот, Господь его воззвал к нему на святой долине Това.

Това – это название равнины, расположенной у подножия горы Тор, которое считается собственным именем. Способ транскрипции также наблюдается во всех переводах, что вполне уместно и приемлемо.

5. **Названия, относящиеся к загробному миру**

كَلَّا إِنَّ كِتَابَ الْأَبْرَارِ لَفِي عِلِّيِّينَ (Обвешивающие – 18)

Османов: Воистину, книга праведников [в тот день] будет в 'иллиййуне.

Порохова: И, истинно, хранится в ильлийине праведников книга!

Крачковский: Так нет же! Ведь книга праведников, конечно, в иллийуне.

Кулиев: Но нет! Книга благочестивых окажется в Иллийюне.

Зейналов: Так нет! Поистине, запись [деяний] добродетельных, несомненно, [будет] в Иллиййуне.

Саблуков: Истинно, книга благочестивых в Гиллиюне.

Согласно тому, что было упомянуто о عِلِّيِّينَ в книге Раван Джавид, – это седьмое небо, и имя считается собственным [13]. Используемый всеми переводчиками способ транскрипции уместен и приемлем. Необходимо отметить, что, кроме Саблукова, другие переводчики использовали единый способ записи этого имени. Интересно, что Порохова, Османов и Крачковский не написали первую букву этого слова с большой буквы, хотя вроде бы считали это слово именем собственным. Все другие имена этой группы также были переведены посредством транскрипции.

6. **Имена звезд**

وَالسَّمَاءِ وَالطَّارِقِ (Тарик -1)

Османов: Клянусь небом и [звездой], движущейся ночью!

Порохова: В знак неба и идущего в ночи!

Крачковский: Клянусь небом и идущим ночью!

Кулиев: Клянусь небом и ночным путником!

Зейналов: Клянусь небом и приходящей ночью!

Саблуков: Клянусь небом, клянусь денницей.

В книге «Аль-Мизан» сказано: «Тарик (طارق) – особый тип звезды, которая восходит ночью» [14]. Можно сказать, что в связи с тем, что طارقв арабском языке считается собственным именем, его перевод в описательной форме, как сделано во всех переводах на русский язык, представляется не очень приемлемым, и лучше переводить его в виде транскрипции, а его значения указывать в скобках. На основе вышеуказанных переводов можно сделать вывод, что это имя не считалось русскими переводчиками собственным.

7. **Прозвища**

إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ (Аль-Каусар – 1)

Османов: Воистину, мы даровали тебе (мухаммад) изобилие.

Порохова: все блага даровали мы тебе.

Крачковский: Поистине мы даровали тебе обильный!

Кулиев: Мы даровали тебе аль-Каусар (бесчисленные блага, в том числе одноименную реку в Раю).

Зейналов: Поистине, Мы дали тебе изобилие [в потомстве]!

Саблуков: Мы дали тебе кевсер.

Для слова Аль-Каусар существует разные толкования. Одни считают, что это слово употребляется в прямом значении и означает «бесчисленные блага». Османов, Порохова, Крачковский и Зейналов принимая данное толкование, перевели это слово на русский язык.

Другие считают, что это слово относится к небесной реке и является именем собственным. Это отражается в переводах Кулиева и Саблукова. В некоторых шиитских источниках говорится, что это слово указывает на дочь пророка Ислама – «Фатима Захра (мир ей!)» – и является именем собственным.

Таким образом, можно говорить о том, что историческое знание и знакомство с традициями, связанными со аятами Корана, играют решающую роль в переводе, и переводчику необходимо это отметить. Еще другой момент, на который следует обратить внимание, это то, что в переводе Саблукова, хотя и использовалась транскрипция, и переводчик рассматривал Каусар как имя собственное, неясно, почему первая буква у него маленькая, в то время как она должна быть заглавной. Согласно вышеприведенным пояснениям, предложенный нами способ перевода этого имени – транскрипция. Все другие имена этой группы также переведены посредством транскрипции.

8. **Название времени**

(Раскалывание – 15) يَصْلَوْنَهَا يَوْمَ الدِّينِ

Османов: куда ввергнут их в Судный день.

Порохова: Куда их в Судный День повергнут.

Крачковский: Они будут гореть там в день суда.

Кулиев: куда они войдут в День воздаяния.

Зейналов: Будут они гореть в нём в день Воздаяния.

Саблуков: В день суда они будут гореть в нем.

«يوم الدين» – это одно из названий Дня Воскресения, и оно используется во всех случаях в Коране для обозначения Дня Воскресения. В книге «Маджма аль-Баяан» сказано: имам Садик (мир ему!) сказал: «يوم الدين» – это день Воскресения [15]. Данное слово переведено на русский язык способом калькирования. Важным моментом, на который следует обратить внимание, является неупотребление заглавных букв в переводе Крачковского и Саблукова, что является обязательным для упоминания собственных имен. Наш анализ показывает, что другие названия времени в 30-й части Корана переведены способами «калькирование» и «описательный».

9. **Другие имена, которые не входят в вышеуказанные группы**

Эта группа включает в себя разнообразные классы имен собственных, в том числе имя Бога, название книг, напиток и другие предметы. При переводе этих слов переводчики использовали разные способы, такие как «транслитерация» (قُرْآنٌ – Каран), «освоение и адаптация» (رَحِيقٍ مَّخْتُومٍ – Запечатанное вино) и «описательный перевод (سِجِّيلٍ – обожженная глина)». В качестве примера рассмотрим один из них:

(Созвездия – 21) بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَّجِيدٌ

Османов: но это – достославный Коран.

Порохова: И это достославный, истинно, Коран.

Крачковский: Да, это – Коран славный.

Кулиев: Да, это – славный Коран.

Зейналов: [Не являются эти айаты колдовством и ложью], а это – Коран славный.

Саблуков: Это учение есть славный Коран.

Коран как название священной книги мусульман во всех переводах транслитерируется одинаково.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

– В 30-й части Корана можно обнаружить следующие собственные имена: антропонимы, топонимы, космонимы, астронимы, названия книг, напитка и др.;

– имена собственные в этой части Корана переведены на русский язык разными способами, такими как транскрипция, калькирование, описательный перевод; освоение и адаптация. Среди этих способов перевода наибольшую частотность имеет способ «транскрипция»;

– иногда одно и то же арабское имя собственное в русских переводах по-разному транскрибируется. Способ записи этих имен в Торе и Библии влияет на способ их транскрипции при переводе Корана;

– знакомство с языковыми особенностями имен собственных в арабском языке и их отличием с русским языком играет важную роль при правильном переводе имен собственных. Например, в арабском языке, в отличие от русского, нет заглавных букв, и имена собственные пишутся с маленькой буквы;

– выбор первого значения слова переводчиками без учета отношения аята к историческим событиям и времени его ниспослания часто приводит к ошибкам перевода.

Библиографический список

1. Ашури Талуки Н., Таваколи А. Взгляд на перевод Корана Хаддад Адель. *Лингвистические исследования Священного Корана*. 2015; № 1 (7): 105–118.
2. Джавахери М. *Методология перевода Корана*. Кум: Научно-исследовательский институт "Хауза и университет", 2009.
3. Аль-Навави З. *Аль-маджму*. Бейрут: Институт Рисала, 2008.
4. Пакатчи А. Изафетное словосочетание в русском переводе Священного Корана. *Перевод Откровения (Тарджоман-е Вахи*). 1998; № 1: 121–131.
5. Шоджаи М. История перевода Корана на русский язык и краткое сравнение существующих переводов. *Сахифе Мобин*. 2012; № 50: 67–100.
6. Фейли А. *Учебник арабского языка*. Тегеран: Мобтакеран, 2012.
7. Алексеева. И.С. *Введение в переводоведение*. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
8. Суперанская А. *О русских именах*. Москва: Авалон, 1991.
9. Искандари М. Изучение слов без эквивалентов в области природы и имен собственных в Коране на основе классификации Виноградова на основе русского перевода Кулиева. *Серадж Монир*. 2013; № 28: 85–107.
10. Ас-Суюти ДЖ. *Аль-Иткан фи 'Улум аль-Кур'ан (Совершенство в коранических науках»)*. Тегеран: Амир Кабир, 2014.
11. *Тора*. Москва: Международные отношения, 2006.
12. Туси М. *Аль-Тебяан*. Тегеран: Ахль Аль-Бейт, 2011.
13. Сагафи М. *Раван Джавид*. Кум: Бурхан, 2008.
14. Табатабаи М. *Аль-Мизан*. Тегеран: Амир Кабир, 1998.
15. Табарси Ф. *Маджма аль-Баян*. Тегеран: Насер Хосро, 2006.

References

1. Ashuri Taluki N., Tavakoli A. Vzglyad na perevod Korana Haddad Adel'. *Lingvisticheskie issledovaniya Svyaschennogo Korana.* 2015; № 1 (7): 105-118.
2. Dzhavaheri M. *Metodologiya perevoda Korana*. Kum: Nauchno-issledovatel'skij institut "Hauza i universitet", 2009.
3. Al'-Navavi Z. *Al'-madzhmu.* Bejrut: Institut Risala, 2008.
4. Pakatchi A. Izafetnoe slovosochetanie v russkom perevode Svyaschennogo Korana. *Perevod Otkroveniya (Tardzhoman-e Vahi)*. 1998; № 1: 121-131.
5. Shodzhai M. Istoriya perevoda Korana na russkij yazyk i kratkoe sravnenie suschestvuyuschih perevodov. *Sahife Mobin.* 2012; № 50: 67-100.
6. Fejli A. *Uchebnik arabskogo yazyka*. Tegeran: Mobtakeran, 2012.
7. Alekseeva. I.S. *Vvedenie v perevodovedenie.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
8. Superanskaya A. *O russkih imenah.* Moskva: Avalon, 1991.
9. Iskandari M. Izuchenie slov bez `ekvivalentov v oblasti prirody i imen sobstvennyh v Korane na osnove klassifikacii Vinogradova na osnove russkogo perevoda Kulieva. *Seradzh Monir.* 2013; № 28: 85-107.
10. As-Suyuti DZh. *Al'-Itkan fi 'Ulum al'-Kur'an (Sovershenstvo v koranicheskih naukah»).* Tegeran: Amir Kabir, 2014.
11. *Tora.* Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2006.
12. Tusi M. *Al'-Tebyaan.* Tegeran: Ahl' Al'-Bejt, 2011.
13. Sagafi M. *Ravan Dzhavid*. Kum: Burhan, 2008.
14. Tabatabai M. *Al'-Mizan.* Tegeran: Amir Kabir, 1998.
15. Tabarsi F. *Madzhma al'-Bayan*. Tegeran: Naser Hosro, 2006.

Статья поступила в редакцию 03.05.23

УДК 811.131.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-492-495

***Tsygankova A.A.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: osip.polskiy@mail.ru*

FEATURES OF ITALIANO NEOSTANDARD IN TEXTS OF UMBERTO ECO. The article is dedicated to identifying features of the new norm of the Italian language Italiano dell'uso medio in the texts of the Italian writer and thinker Umberto Eco. The main content of the article is an analysis of three texts by Umberto Eco: a collection of journalistic notes *La bustina di Minerva* and two works of fiction – the novel *Il nome della rosa* and *Numero Zero*. Based on the works of Russian and

Italian linguists, the author gives a list of features most characteristic of the new norm. Further, using quantitative analysis methods, the features of the new and old norm (Italiano Standard) are identified, where possible, their quantitative presence is compared. As a result of the analysis, it became obvious that Umberto Eco used both norms, but the closer to modernity, the more the characteristics of Italiano dell'uso medio prevail.

Key words: **literature language, author's language, Italian language, Italiano Standard, Italiano Neostandard**

***А.А. Цыганкова**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: osip.polskiy@mail.ru*

ЧЕРТЫ ITALIANO NEOSTANDARD В ТЕКСТАХ УМБЕРТО ЭКО

Данная статья посвящена выявлению черт новой нормы итальянского языка Italiano dell'uso medio в текстах итальянского писателя и мыслителя Умберто Эко. Основное содержание статьи составляет анализ трех текстов Умберто Эко: сборника публицистических заметок *La bustina di Minerva* и двух художественных произведений, романа *Il nome della rosa* и *Numero Zero*. Основываясь на работах российских и итальянских лингвистов, автор приводит перечень черт, наиболее характерных для новой нормы. Далее с помощью методов количественного анализа выявляются черты новой и старой нормы (Italiano Standard), там, где это возможно, их количественное присутствие сравнивается. В результате анализа стало очевидным, что Умберто Эко использовал обе нормы, однако чем ближе к современности, тем больше превалируют характеристики Italiano dell'uso medio.

Ключевые слова: **литературный язык, язык писателя, итальянский язык, Italiano Standard, Italiano Neostandard**

В данной статье рассматривается проблематика соотношения *Italiano dell'uso medio* и *Italiano Standard* на материале текстов итальянского писателя и мыслителя Умберто Эко.

По сравнению с другими романскими языками, путь итальянской литературной нормы был тернист и извилист. Там, где прочие романские языки выбирали за норму язык определенной категории граждан (например, придворных, как во французском) или определенного региона (как, например, кастильский испанский), итальянский язык пошел другим путем. В Италии за литературную норму был принят тосканский вариант итальянского, причем именно в той форме, в которой он был представлен в текстах трех великих итальянских писателей: Данте, Петрарки и Боккаччо, что позволяет говорить о некоей литературоцентричности итальянской языковой нормы.

Однако прямо сейчас в итальянской лингвистике существует два представления о литературной норме. Как отмечает Л. И. Жолудева с опорой на труды итальянских лингвистов, с одной стороны, можно говорить об *italiano standard* – итальянском литературном языке в традиционном понимании, с другой же, на авансцену выходит *italiano neostandard,* современный литературный итальянский язык [1].

Термин *Italiano Nestandard* впервые был предложен итальянским лингвистом Гаэтано Берруто в книге *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* [2]. На данный момент *Italiano Neostandard* не кодифицирован, поскольку у исследователей нет единого мнения о том, какие характеристики языка следует однозначно включить в соответствующий список. Не существует также и единого мнения о корректном наименовании этого варианта литературного языка. Помимо *italiano neostandard* исследователи предлагают также формулировки *italiano regionale colto medio, italiano dell'uso medio, italiano comune, italiano comune regionale, italiano tendenzionale* и пр. [3]. Тем не менее *Italiano dell'uso medio* занимает важное место в системе итальянского языка, особенно в связи со спецификой итальянской нормы.

Среди источников пополнения новой языковой нормы наиболее продуктивным можно считать *italiano regionale*. Одним из главных процессов, определяющих те новшества, которые несет в себе новый стандарт итальянского языка, является процесс сближения устного и письменного узуса. Важно отметить, что при этом устный узус оказывает существенное влияние на письменный. В целом же *italiano dell'uso medio* отличается широкой вариативностью, допускает региональные влияния и экспрессивность.

Феномен *Italiano Neostandard* приковывает к себе внимание не только итальянских лингвистов, но и ученых других стран. Среди тех, кто разрабатывал в своих статьях и трудах связанную с этим аспектом проблематику, можно назвать Жану Визмюллер-Зокко, Винченцо Ориолеса, Луку Ребеджани, А. Собреро, Л.И. Жолудеву, Беньямина Чалупински и других [4–8; 1; 9]. Основные характерные черты нового стандарта итальянского языка в целом определяются одинаково, однако имеют место и дополнения.

В статье «К вопросу о понятии italiano neostandard» Жолудева Л.И. с опорой на труды Берруто и Д'Акилле отмечает следующие явления данной разновидности литературного итальянского языка:

1. Прономинальное употребление глаголов *volerci, starci, tenerci, prendersela* и др.
2. Употребление имперфекта индикатива в значении конъюнктива.
3. Снижение частотности употребления конъюнктива.
4. Нарастающая популярность использования местоимений *lui, lei, loro* в качестве личных местоимений третьего лица.
5. Датив интереса.
6. Эмфатические конструкции *(dislocazione a destra / sinistra)*.
7. Эмфатические конструкции с глаголом *essere*.
8. Многофункциональный коннектор *che*.
9. Двойной дейксис.
10. Восклицательные предложения, вводимые *che*.
11. Вопросительные предложения, вводимые *come mai*.
12. Расщепленные вопросы.
13. Топикализация.
14. Плеонастическое употребление *ci*.
15. Рассогласование по числу [1; 10].

В свою очередь, Винченцо Ориолес в работе *Italiano dell'uso medio o italiano neostandard* выделяет следующие характеристики:

1. Устойчивое использование местоимений *lui, lei, loro* в качестве личных местоимений третьего лица.
2. Распространение использования te в качестве личного местоимения в именительном падеже.
3. Использование местоимения *gli* в качестве местоимения дательного падежа как для мужского, так и для женского рода, как для единственного, так и для множественного числа.
4. Использование частицы *ci* в качестве местоимения дательного падежа.
5. Замена трехчастной структуры дейктических *местоимений (questo / codesto / quello)* двухчастной *(questo / quello)*.
6. Замена местоимения *ciò* местоимениями *questo / quello*.
7. Замена полной формы *questo* на сокращенную *'sto*.
8. Использование указательных местоимений *questo/quello* в качестве личных местоимений третьего лица.
9. Использование настоящего времени в значении будущего.
10. Использование будущего времени в значении предположения.
11. Расширение функций имперфекта, в том числе и замена им конъюнктива.
12. Снижение частотности использования конъюнктива.
13. *Che polivalente*.
14. Прономинальное использование глаголов.
15. Расщепленные вопросы.
16. Двойной дейксис.
17. Эмфатические конструкции *(dislocazione a destra / sinistra, frase scissa / pseudoscissa)*.
18. Топикализация.
19. Рассогласование по числу [5].

Наконец, исследовательницы Л.С. Мельникова и Е.А. Кашина, основываясь на исследованиях Сабатини, Собреро и Берруто, приводят следующий список новшеств *italiano dell'uso medio:*

1. Сокращение систем временных форм глагола.
2. Выражение значения бывшего времени формами настоящего.
3. Употребление будущего времени для высказывания прогнозов, сомнений.
4. Ослабление конъюнктива за счет усиления влияния индикатива.
5. Тенденция к замене форм страдательного залога действительным.
6. Замена ряда личных местоимений *egli / ella / essi* рядом *lui / lei / loro*.
7. Использование *cio* как нейтрального местоимения вместо *questo / quello*.
8. Устранение *codesto* из ряда указательных местоимений.
9. Усиление указательных местоимений использование наречий *qui* и *li*
10. Десемантизация указательных местоимений
11. Использование аферитических форм *'sto/'sta* для обозначения *questo/ questa*.
12. Употребление союза *che* вместо относительного союза *il quale*.
13. Поливалентный союз *che*.
14. Упрощение системы союзов.
15. Редкое использование сослагательного наклонения.
16. Топикализация, смещение.
17. Расколотое предложение и конструкция *c'e presentativo*.
18. Согласование по смыслу.
19. Ослабление значимости логических связей [11].

Актуальность данного исследования обусловлена в первую очередь самой социолингвистической ситуацией в Италии. Проблема итальянского литературного языка остается животрепещущим вопросом для итальянских лингвистов прямо сейчас. Кроме того, актуальность исследования поддерживается и материалом, на котором оно проводится. Как уже было сказано выше, итальянская литературная норма литературоцентрична, то есть имеет свойство принимать за нормативные те явления, которые нашли отражение в текстах великих итальянских авторов, к коим, без сомнения, можно отнести и Умберто Эко.

К целям данного исследования мы относим выявление в текстах Умберто Эко черт *italiano dell'uso medio* и *italiano standard,* а также анализ их количественных соотношений в тех случаях, где это представляется возможным и уместным. Достижение этой цели позволит нам говорить о том, какой литературной норме отдавал предпочтение Умберто Эко. Поскольку анализ проводится на материале письменной речи, оставим в стороне те характеристики нового стандарта итальянского языка, которые относятся к фонетике.

Для достижения указанных целей нам необходимо выполнить следующие задачи:

– рассмотреть особенности обеих литературных норм,
– выявить присутствие черт обеих норм в текстах Умберто Эко,
– проанализировать полученные результаты

Научная новизна данного исследования определяется материалом, на котором оно проводилось. До сегодняшнего дня тексты Умберто Эко остаются под внимательным наблюдением ученых-литературоведов, чего нельзя сказать об ученых-лингвистах. Лингвистические характеристики языка Умберто Эко, стиля и других аспектов крайне редко оказываются предметом исследований. Как мы уже отмечали выше, говоря об актуальности исследования, изучение языка писателей представляется крайне важным в контексте разговора о литературной норме итальянского языка. Ровно этим же обусловлена и теоретическая значимость данного исследования: язык писателей играет ключевую роль в становлении итальянской литературной нормы, как следствие, мы можем предполагать, что рано или поздно и лингвистические средства, используемые Умберто Эко, при должном изучении могут иметь важное значение при внесении изменений в литературный язык.

В качестве материалов исследования мы выбрали три текста Умберто Эко: сборник публицистических заметок разных лет *La bustina di Minerva* [12], первый художественный роман Эко *Il nome della rosa* [13] и последний художественный роман *Numero Zero* [14]. Такой выбор материала обусловлен несколькими факторами. Во-первых, как мы уже сказали выше, черты *italiano dell'uso medio* во многом определяются тенденцией сближения письменного и устного узуса с доминированием устного. Одновременно с этим публицистические заметки Умберто Эко демонстрируют максимальную близость к устной речи, как следствие, наличие или отсутствие в них черт данной языковой нормы будет наиболее показательным. Во-вторых, два художественных произведения выбраны нами также неслучайно. По времени публикации выбранные нами художественные тексты разнесены на 35 лет. Результаты анализа текстов, отстоящих друг от друга на таком существенным временном расстоянии, позволят нам наиболее четко увидеть тенденции в письменной речи писателя в диахронии.

Мы также отдельно хотели бы ответить на предугадываемый нами вопрос относительно текста *Il nome della rosa.* Суть его заключается в возможном использовании *Italiano Standard* для придания тексту более старомодного звучания, поскольку действие романа разворачивается в 1327 году. Это предположение уместно, однако для создания атмосферы старины Умберто Эко прибегает к другим средствам архаизации (использование латыни, лексических архаизмов, прием остранения и др.), исследование которых было предметом нашей другой работы.

Для выполнения оговоренных целей мы применили методы количественного анализа. На основании данных, указанных выше, мы составили некоторый усредненный список черт *italiano dell'uso medio*. Часть этих черт может быть легко выявлена в тексте при использовании простейших средств программирования на языке Python. К таковым относятся:

– использование прономинальных глаголов *averci, volerci, starci,*
– присутствие личных местоимений *lui, lei, loro* в сравнении с *egli, ella, essi,*
– присутствие указательных местоимений *questo, quello* в сравнении с *codesto,*
– сочетание *come mai* в начале вопросительного предложения,
– местоимение *te* в именительном падеже,
– присутствие сокращенных форм *'sto/'sta,*
– присутствие глагола *esserci,*
– употребление частицы *ciò* вместо *questo.*

Данные явления легко поддаются количественному анализу, поскольку кодом легко описываются, с одной стороны, все возможные формы данных единиц, с другой, они не имеют омонимов (либо случаи их присутствия в тексте так малочисленны, что можно отличить их от омонимов при ручной проверке), а контексты, в которых они присутствуют, позволяют однозначно судить об их значении.

Для выявления указанных явлений мы составили небольшой код на языке программирования Python. Программе подается файл с одним из текстов, указанных выше. При помощи встроенной библиотеки для работы с регулярными выражениями программа находит все случаи вхождения слов и сочетаний, являющихся маркерами *italiano dell'uso medio* и *italiano standard*. Далее все найденные в тексте маркеры сохраняются в результирующий файл вместе с контекстом (30 символов до и после маркера). Затем все полученные результаты проходят проверку в ручном режиме, после чего устанавливается их точное количество.

Однако количественный анализ остальных элементов значительно затруднен. Например, чтобы посчитать, сколько раз в тексте встречается имперфект в значении конъюнктива, необходимо сначала найти все случаи употребления имперфекта (описав предварительно в коде все возможные варианты, в которых в тексте может встретиться глагол в форме имперфекта индикатива), затем в ручном режиме их проанализировать. Такой анализ для одного только объемного *Il nome della rosa,* где все повествование идет в прошедшем времени, представляется титанической задачей. Поскольку же цель данного исследования заключается в выявлении черт новой нормы, а не в получении точного их количества, затрачивание таких ресурсов на поиск точного числа соответствующих контекстов не представляется разумным. Таким образом, в тех случаях, где количественный анализ затруднен, мы ограничивались ответом на простой вопрос о том, есть такие явления в тексте или нет.

Итак, мы выявили число контекстов и присутствие следующих групп единиц и результаты представили в табл.

Таблица 1

Черты Italiano Standard и Italiano dell'uso medio в текстах Умберто Эко

Явление	*La bustina di Minerva*	*Il nome della rosa*	*Numero Zero*
Прономинальные глаголы averci / starci / volerci	31 / 7 / 9	52 / 7 / 11	17 / 5 / 5
Местоимения lui / lei / loro	73 / 26 / 21	197 / 14 / 31	53 / 62 / 19
Местоимения egli / ella / essi	23 / 2 / 35+9	1 / 0 / 74	1 / 0 / 1
Gli, заменяющее дательный падеж, женский род	0	0	0
Указательное местоимение questo	674	1055	163
Указательное местоимение quello	430	813	207
Указательное местоимение codesto	0	1	0
Ci плеонастическое	присутствует	присутствует	присутствует
'Come mai' в начале вопросительного предложения	1	0	0
'Ciò' вместо 'questo'	5	0	1
Скоарщенные формы 'sto / 'sta	0	0	0
Глагол 'esserci'	присутствует	присутствует	присутствует
Имперфект в значении конъюнктива	присутствует	присутствует	присутствует
Топикализация	присутствует	отсутствует	присутствует
Dislocazione a destra / sinistra	присутствует	присутствует	присутствует
Двойной дейксис	0	0	0
Рассогласование по числу	отсутствует	отсутствует	отсутствует
'Te' в именительном падеже	0	2	1
Датив интереса	3	23	5

Таким образом, мы получили полную картину присутствия черт *Italiano dell'uso medio* и в некоторых случаях его соотношение с *italiano standard* в текстах Умберто Эко. Как можно видеть в табл., хотя в случае выбора между *Italiano Standard* и *Italiano Neostandard* автор явно отдает предпочтение второму варианту, не все явления новой нормы были обнаружены в изученных текстах. К их числу относятся единицы, чаще всего встречающиеся в устной речи: двойной дейксис, *'sto/'sta,* рассогласование по числу. Также в результатах практически отсутствует *gli* в функции местоимения дательного падежа женского рода. Данный результат можем объяснить тем, что эта тенденция совсем новая и получила широкое распространение уже в последние годы жизни Эко и после его смерти.

Обратим внимание также на четко обозначенную тенденцию: чем ближе к современности, тем больше черты *Italiano Neostandard* превалируют над соответствующими единицами *Standard*, это отчетливо видно, если посмотреть на пропорции количеств личных местоимений одной и другой нормы в разных текстах.

С функциональной точки зрения такое соотношение *Italiano Standard* и *Italiano dell'uso medio* может быть объяснено намерением автора быть ближе к своим читателям, говорить на их языке, поскольку тексты Умберто Эко как минимум на самом поверхностном уровне понимания всегда апеллируют к массовому

читателю. Соответственно, такой выбор языковых средств представляется вполне оправданным.

Мы можем утверждать, что поставленные цели достигнуты в полном объеме, что, однако, совершенно не исчерпывает всей емкости изученного материала. В будущем возможна как более подробная разработка отдельных аспектов *italiano dell'uso medio,* так и попытка реконструкции более широкой панорамы тенденций, присутствующих в текстах Умберто Эко в диахронии. Мы надеемся, что результаты данного исследования послужат толчком к более плотному изучению текстового наследия Умберто Эко с лингвистической точки зрения.

Библиографический список

1. Жолудева Л.И. К вопросу о понятии Italiano Neostandard. *Вестник КемГУ*. 2020; № 2 (22): 499–506.
2. Berruto G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 1987.
3. Sabatini F.L. «Italiano dell'uso medio»: una realta tra le varieta linguistiche italiane. *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. 1985: 154–184.
4. Vizmuller-Zocco J. Il sostrato dialettale nella deriva dell'italiano neo-standard. *Italica*. 1999; № 76: 469–479.
5. Orioles V. *Italiano dell'uso medio o italiano neostandard*. Available at: http://www.orioles.it/materiali/pn/Neostandard.pdf
6. Rebeggiani L. *L'italiano neo-standard*. Available at: https://www.academia.edu/7862714/Litaliano_neo-standard
7. Sobrero A. L'italiano di oggi. Istituto della Enciclopedia Italiana. Roma: Treccani, 1992.
8. Sobrero A. *Pragmatica. Introduzione all'italiano conteporaneo*. 1996; Vol. 1: 403–450.
9. Chalupinski B. *L'italiano neostandard: un'analisi linguistica attraverso la stampa sportive*. Available at: https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/4839/1/Chalupinski14PhD.pdf
10. D'Achille P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Mulino, 2019.
11. Мельникова Л.С., Кашина Е.А. Типичные черты нового стандарта итальянского языка на синтаксическом уровне. *Романия: языковое и культурное наследие*. Минск: БГУ, 2021: 30–34.
12. Eco U. La bustina di Minerva. *Italica*. 1999; № 4: 469–479.
13. Eco U. *Il nome della rosa.* Bompiani, 2004. Available at: http://effec89.altervista.org/documentation/Libri/Romanzi/Umberto%20Eco%20-%20Il%20Nome%20Della%20Rosa.pdf
14. Eco U. *Numero zero*. Bompiani, 2015.

References

1. Zholudeva L.I. K voprosu o ponyatii Italiano Neostandard. *Vestnik KemGU*. 2020; № 2 (22): 499-506.
2. Berruto G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 1987.
3. Sabatini F.L. «Italiano dell'uso medio»: una realta tra le varieta linguistiche italiane. *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. 1985: 154-184.
4. Vizmuller-Zocco J. Il sostrato dialettale nella deriva dell'italiano neo-standard. *Italica*. 1999; № 76: 469-479.
5. Orioles V. *Italiano dell'uso medio o italiano neostandard*. Available at: http://www.orioles.it/materiali/pn/Neostandard.pdf
6. Rebeggiani L. *L'italiano neo-standard*. Available at: https://www.academia.edu/7862714/Litaliano_neo-standard
7. Sobrero A. L'italiano di oggi. Istituto della Enciclopedia Italiana. Roma: Treccani, 1992.
8. Sobrero A. *Pragmatica. Introduzione all'italiano conteporaneo*. 1996; Vol. 1: 403-450.
9. Chalupinski B. *L'italiano neostandard: un'analisi linguistica attraverso la stampa sportive*. Available at: https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/4839/1/Chalupinski14PhD.pdf
10. D'Achille P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Mulino, 2019.
11. Mel'nikova L.S., Kashina E.A. Tipichnye cherty novogo standarta ital'yanskogo yazyka na sintaksicheskom urovne. *Romaniya: yazykovoe i kul'turnoe nasledie*. Minsk: BGU, 2021: 30-34.
12. Eco U. La bustina di Minerva. *Italica*. 1999; № 4: 469-479.
13. Eco U. *Il nome della rosa.* Bompiani, 2004. Available at: http://effec89.altervista.org/documentation/Libri/Romanzi/Umberto%20Eco%20-%20Il%20Nome%20Della%20Rosa.pdf
14. Eco U. *Numero zero*. Bompiani, 2015.

Статья поступила в редакцию 18.05.23

УДК 81'33 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-495-497

***Tsypina A.R.**, senior teacher, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: alitsyp@mail.ru*

LINGUOSEMIOTIC FEATURES OF THE STRUCTURE AND FUNCTIONING OF TEXTUAL UNITS AS INSTRUMENTS OF SOCIAL INFLUENCE IN DIFFERENT LANGUAGES. The article concerns non-combinatorial and combinatorial linear units in sentences in three languages (English, French and Spanish). The research helps identify features of linguosemiotic and grammatical construction of combinatorial/non-combinatorial units in terms of their influence on the communicator. The author considers the linguistic laws of interaction, divergence and functioning of closely related and unrelated languages. The main general linguistic phonetic-phonological and syntactic language laws have been identified and analysed. The researcher uses the comparative method, which shows the differences between languages and the distributive method, which examines the specifics of the mutual arrangement and interrelationship of speech units. The main conclusion of the article is that the study of different languages revealed non-combinatorial units that do not have linguistic analogues in the compared languages. The paper will be of interest to researchers in the field of comparative linguistics.

Key words: **plan of expression, non-combinatorial units, combinatorial units, degree of impact, communication**

***А.Р. Цыпина**, ст. преп., соискатель, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: alitsyp@mail.ru*

ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЕДИНИЦ КАК ИНСТРУМЕНТА СОЦИАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена некомбинаторным и комбинаторным линейным единицам в предложениях трех языков (английском, французском и испанском). В данной работе нами предпринята попытка выявить особенности построения лингвосемиотики и грамматики комбинаторных/некомбинаторных единиц с точки зрения влияния на коммуниканта. Мы рассматриваем лингвистические законы взаимодействия, расхождения и функционирования близкородственных и неродственных языков. Были выявлены и проанализированы основные общелингвистические фонетико-фонологические и синтаксические языковые законы. Проведен сравнительно-сопоставительный метод, показывающий различия между рассматриваемыми языками, а также дистрибутивный метод, изучающий специфику взаимного расположения и взаимоотношения речевых единиц. Основной вывод статьи заключается в том, что при изучении разных языков были обнаружены некомбинаторные единицы, не обладающие языковыми аналогами в сопоставляемых языках. Данная статья предназначена для исследователей в сфере сравнительно-сопоставительной лингвистики.

Ключевые слова: **план выражения, некомбинаторные единицы, комбинаторные единицы, степень воздействия, коммуникация**

Цель исследования – провести анализ линейной взаимосвязи комбинаторных и некомбинаторных единиц в лингвистке на материале трех языков, а также изучить их влияние на коммуниканта. Научная новизна исследования заключается в уточнении природы воздействия комбинаторных и некомбинаторных единиц на коммуниканта в зависимости от языковой принадлежности, происхождения и степени взаимоудаленности членов предложения в разных языках. В результате доказаны основные правила комбинаторности и некомбинаторности в построении предложений в сопоставляемых языках.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в процессе устной и письменной коммуникации участники общения активно используют возможно-

сти плана содержания языка как знакового явления, (например, денотат или десигнат, т. е. информативную составляющую), так и план выражения, или форму, которая включает различные речеязыковые единицы: слова, словосочетания, предложения и широкий текст [1].

План выражения считается наиболее эффективным средством воздействия на начальном этапе общения, и он по-разному проявляется в языках различного типа, потому что устная и письменная текстовая цепочка непосредственно влияют на слуховые и зрительные рецепторы.

В настоящее время существует тенденция к изучению не только базового языка (английского), но и – наряду с этим – становится необходимым освоение как можно большего числа языков, так как международное сотрудничество основывается не только с англосаксонским миром, но и со странами романской группы (испанский и французский языки). Поэтому в нашей статье рассматривается воздействие на коммуниканта различных единиц и конструкций, а также сравниваются различные линейные взаимосвязи в лингвистике на материале трех языков.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Прояснить природу линейной взаимосвязи в трех языках.
2. Выявить общелингвистические фонетико-фонологические и синтаксические проявления законов в изучаемых языках и особенности их влияния на коммуниканта.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: сравнительно-сопоставительный, который показал различия и сходства между языками; метод дистрибутивного анализа, изучающий специфику взаимного расположения и взаимоотношения речевых единиц.

Теоретической базой исследования послужили публикации российских авторов в области филологии, которые рассматривали лингвосемиотические и грамматические особенности построения предложений с точки зрения влияния на коммуниканта.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в статье затронуты основные аспекты грамматики, семиотики, а также сопоставительной лингвистики, которые могут быть использованы для специальных курсов по устной и письменной практике и переводу, в лексикографической практике и на занятиях по общему и сопоставительному языкознанию.

В нашей статье мы полагались на основные лингвистические законы взаимодействия, расхождения и функционирования близкородственных и неродственных языков. Изучив и рассмотрев возможные построения в трех языках, мы разобрали и прояснили природу комбинаторных и некомбинаторных единиц (комбинаторность/некомбинаторность), а также изучили особенности их применения в рамках фонетико-фонологических и синтаксических законов. Была проанализирована возможность применения данных единиц в качестве инструмента воздействия на коммуниканта.

Что касается основных законов структурного формирования и функционирования языков, то среди прочих следует отметить, что в структурно-системной архитектонике любого языка [2] существуют комбинаторные и некомбинаторные единицы.

В данной статье мы сравниваем комбинаторные и некомбинаторные единицы и конструкции. В нашем понимании комбинаторные единицы – это лингвистические явления в речи и языке, а именно – линейные единицы (ЛЕ), дополняющие друг друга, их валентность прочно скреплена в предложении. Например, во французском языке необходимо использование окончания *-es* при спряжении глаголов первой группы во втором лице единственного числа, а также, в частности, использование артикля *le* для существительных мужского рода в единственном числе и *les* для существительных мужского рода во множественном числе. Данные знания указывают на необходимость прочного закрепления правил для преодоления фонематических, лексико-словообразовательных и грамматических ошибок и интерференции вообще [3].

Также рассматриваются некомбинаторные единицы и конструкции, которые не имеют прочных линейных взаимосвязей на разных уровнях языка, так как они частично или полностью утратили связность в ходе языкового диахронного развития. В некоторых случаях указанные единицы с трудом понимаются коммуникантом, что заставляет последнего задуматься над их значением, и только на основе контекста реципиент определяет основный смысл высказывания.

К примеру, очень часто для привлечения внимания известные политики прибегают к некомбинаторным единицам, которые выступают в качестве опоры при воздействии на слушающего. В английском языке в высказывании Д. Трампа: *Well, I think the press has lost all credibility, much of it, but it's lost a big part of it,* ***though****. I mean, a very substantial part of it, lost all credibility* 'Ну, я думаю, что пресса потеряла всякое доверие, большую его часть, но она потеряла и большую часть. Я имею в виду, очень значительная часть прессы, потеряла все доверие' [4]. Значение слова *though* неясно без контекста, если бы говорящий не закончил свою мысль и не объяснил, что данное слово является объяснением того, что вся пресса окончательно потеряла доверие, то мысль была бы не завершена, и в тексте присутствовала неясность, но данная языковая единица связывает два предложения и закрепляет выдвинутое убеждение. Здесь наблюдается текстовая синонимизация уступительного союза *though* (хотя, несмотря на) с предшествующим противительным союзом ***but*****,** в результате этого процесса усиливается воздействие на чувство протеста оратора.

Что касается испанского и французского языков, то в них очень часто можно опускать некоторые члены предложения: например, в испанском языке нередко встречаются безличные предложения, так как в ходе исторического развития языка глаголы сохранили личные окончания, и носитель без труда сможет определить, о ком идет речь в предложении и без указания лица. Например: ***Envío*** *mi reconocimiento a las lideresas, hermanas, madres e hijas, que luchan en estos tiempos difíciles por el bienestar de la Patria.* '**Я посылаю** свою признательность лидерам, сестрам, матерям и дочерям, которые борются в эти трудные времена за благополучие Родины' [5]. В испанском предложении не указано личное местоимение yo (я), которое используется для первого лица единственного числа, вместо этого в самом начале предложения стоит глагол *Envío* и по его окончании носитель языка сразу может определить, о ком пойдет речь в предложении. В результате мы можем отметить, что здесь необязательное использование подлежащего в некоторых случаях даже может замедлить восприятие текста коммуникантом.

При рассмотрении комбинаторных и некомбинаторных единиц и конструкций в языке и речи мы затрагиваем общелингвистические фонетико-фонологические и синтаксические законы, а также показана степень линейной взаимосвязи, т. е. возможные проявления комбинаторности/некомбинаторности в сравниваемых языках.

Что касается фонетико-фонологических законов, то здесь необходимо отметить, что комбинаторность проявляется в произношении гласных звуков в испанском языке, например, если в слове написано *o*, то необходимо произносить звук также четко, без искажений, т. к. это имеет грамматическое значение. Во французском языке также прослеживается строгая линейность в произношении уже исторически сформированных звуков: например, буквы *eau* будут читаться как [o], а сочетание букв *oi* всегда будет произноситься как [ya]. В английском языке также существуют правила в произношении определённых комбинаций звуков, но они более расплывчаты, например, сочетания *ch* и *tch* дает звук [tʃ], т. е. здесь представлены некомбинаторные единицы в языке.

Комбинаторность может проявляться в ударениях, но она в большей степени характерна французскому языку, так как здесь существует строгое правило: ударение падает на последний слог в слове; что касается испанского языка, то в данном языке существуют три правила ударения, но есть слова, которые уже на письме выделены ударением, они являются исключениями.

В английском языке некомбинаторность в ударении проявляется в большинстве слов, так как в этом языке оно имеет свободный характер и может ставиться на разные слоги слова.

В нашей статье мы сравниваем с точки зрения синтаксических законов три языка, один из которых относится к германской группе (английский язык) и два языка относятся к самым распространённым языкам романской группы – французский и испанский языки.

1. *Мой отец трудолюбивый и работоспособный человек (можно заменить на: Мой отец является трудолюбивым и работоспособным человеком)*

(англ.) My father is a hardworking and efficient person.

(фр.) Mon père est un homme travailleur et productif.

(исп.) Mi padre es un hombre trabajador y productivo.

В испанском, английском и французском языках существует прямой порядок слов (S + V) в предложении, указывающий на строгую линейность комбинаторных единиц. Русский язык характеризуется свободным порядком слов, то есть не всегда соблюдается порядок (S + V), и шире используются некомбинаторные единицы и конструкций.

2. *Добрый день, мой муж на месте?*

(англ.) *Good afternoon, is my husband in place?*

(фр.) *Bonjour, mon mari est là?*

(исп.) *Buenas tardes, ¿está mi marido?*

Для того чтобы указать степень удаленности предмета в английском, испанском и русском языках можно встретить препозитивный местоименный указатель; что касается французского, то здесь данный показатель может быть заменен на наречие места, а именно – словом *là* (оно уникально только для данного языка по сравнению с другими сопоставляемыми языками).

В испанском языке также используются вопросительный и восклицательный знаки, которые ставятся в начале и в конце предложения, что является признаком прочной комбинаторности конструкций и позволяет быстро привлечь внимание читателя.

3. Мой брат врач. Он на работе сегодня, но через неделю будет в отпуске.

(англ.) *My brother is a doctor. He's at work today, but he'll be on vacation in a week.*

(фр.) *Mon frère est médecin. Il est au travail aujourd'hui, mais il sera en vacances dans une semaine.*

(исп.) *Mi hermano es médico. Está en el trabajo hoy, pero estará de vacaciones en una semana.*

В данных предложениях чётко видно, какие формы имеет глагол *быть* с точки зрения комбинаторности и некомбинаторности. В английском, русском и французском языках у данного глагола включаются два значения в один глагол

«быть» (быть кем-либо; находиться где-то) они являются комбинаторными единицами, в то время как для испанского языка характерны два различных глагола для обозначения двух указанных значений: ser обозначает «быть кем-то, чем-то (характеристика человека, его описание)» и глагол estar имеет значение «быть, находиться где-то» (глагол нахождения).

4. *Я не читаю научную фантастику*.

(англ.) *I don't read science fiction*. (наст.вр.). *I didn't read science fiction*. (прош. вр.). *I won't read science fiction* (б. вр.).

(фр.) *Je ne lis pas la science-fiction*.

(исп.) *No Leo ciencia ficción*.

Как видим, отрицательная форма образуется в сопоставляемых языках по-разному. Если рассматривать русский, французский и испанский языки, то в них существует определённая комбинаторная последовательность в образовании отрицания: использование перед глаголом только частицы *не* (русский язык) и *no* (испанский язык), а также употребление отрицательных частиц *ne … pas* до и после глагола соответственно (французский язык). Что касается английского языка, то здесь комбинаторность отрицания проявляется во временных изменениях вспомогательного глагола и стабильности отрицательной частицы.

5. Там на столе лежит книга. Там на столе лежат книги.

(англ.) *There's **a** book on the table. There are books on the table.*

(фр.) *Il y a **un** livre sur la table. Il y a **des** livres sur la table*.

(исп.) *Hay **un** libro sobre la mesa. Hay libros sobre la mesa*.

Для презентационной синтаксической структуры, вводящей новый объект в текст или речь, характерно использование такого слова, как «*Там*» (русский язык), «*There*» (английский язык), «*Il y a*» (французский язык), «*Hay*» (испанский язык). Во всех языках, кроме русского, используется неопределенный артикль единственного числа. Что касается множественного числа, то представленные примеры показывают, что неопределенный артикль сохраняется только во французском языке, в то время как другие сравниваемые языки стали некомбинаторными единицами, т. е. утрачивается артикль (английский, испанский языки), меняются окончания (русский язык). Также можно выделить четкость в произношении окончания во множественном числе в испанском и английском языках.

6. *Мы любим наших детей.*

(англ.) *We love our children.*

(фр.) *Nous aimons nos enfants.*

(исп.) *Queremos **a** nuestros hijos.*

Если рассматривать предложения с точки зрения переходности глаголов и использования предлога после них, то можно заметить уникальное правило использования предлога *a* в предложении с одушевлёнными существительными в испанском языке, которые выполняют функцию прямого дополнения. Что касается других языков, то здесь не используется предлог после переходного глагола, иными словами, с позиции общей лингвистики этот феномен рассматривается как исключение или некомбинаторная конструкция, в то время как для испанского языка это системная, комбинаторная текстовая единица.

7. *Это наша бабушка*.

(англ.) *This is our grandmother.*

(фр.) *C'est notre grand-mère.*

(исп.) *Esta es nuestra abuela*.

Представляется чрезвычайно важным отметить крайне специфическую особенность, например, испанского языка, где в отличие от многих языков, в которых в начале предложения используется общее указательное местоимение среднего рода, в этой позиции появляется местоимение, соответствующее роду последующего существительного: (досл.: *эта есть наша бабушка.*) Иными словами, уже в начале предложения говорящий предупреждает коммуниканта хотя бы о том, что речь пойдет, по крайней мере, о существительном женского рода единственного числа, уже тем самым сковывая и привлекая внимание коммуниканта.

Проанализированные общелингвистические фонетико-фонологические и синтаксические законы отражают степень воздействия на коммуниканта в случае нарушения в построении слова или предложения, и если возникают некомбинаторные единицы, то слушающий в большей степени может быть подвержен воздействию говорящим, так как логическая и линейная связь нарушается, и коммуниканту необходимо определённые усилия для восстановления структуры коммуникативного акта.

Таким образом, в нашей статье были проанализированы комбинаторные единицы в трех языках:

– на фонетико-фонологическом уровне в испанском языке наблюдается четкое комбинаторное произношение конечных гласных звуков, что имеет большое грамматическое значение; во французском языке комбинации звуков часто выполняют только фонетическую функцию; в английском языке нечеткие (некомбинаторные) сочетания букв имеют только орфографическое значение;

– на синтаксическом уровне комбинаторность проявляется в обязательной сочетаемости личного местоимения с глаголом (английский и французский языки) и отсутствие подлежащего (испанский язык); прямой порядок слов (все языки); глагол *быть* включает два значения (английский и французский языки); препозитивное использование отрицания (кроме французского языка); системное использование предлога перед прямым дополнением (испанский язык); регулярное согласование презентационного указательного местоимения с существительным (испанский язык).

В результате нарушения тесных комбинаторных связей появляются возможности изменения во взаимоотношениях членов предложения, что позволяет удерживать внимание коммуниканта и даже оказывать на него определенное манипулятивное воздействие.

Необходимо отметить, что в некоторых изученных языках встретились и некомбинаторные единицы и конструкции, которые не обладают языковыми аналогами в сравнении с другими сопоставляемыми языками. Данные явления представляют особый интерес для лингвистического анализа при сравнении с другими неисследованными языками.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном сопоставлении еще большего числа языков, которые относятся к разным языковым семьям. Для получения большего числа данных в сфере грамматики, лексикологии и семиотики мы будем рассматривать неродственные и, как правило, разноструктурные языки.

Библиографический список

1. Гарипов Р.К., Хуснутдинова Ф.А., Цыпина А.Р. Влияние контекста на семантику скрепных имен в английском языке. *Вестник Башкирского университета.* 2020; Т. 25, № 4: 944–947.
2. Гарипов Р.К. *Метафоризация и текст.* Уфа: БГПУ, 2009.
3. Лаптева М.Л., Лукина Н.В. Комбинаторика лексико-грамматических разрядов имен существительных в русском языке. *Вестник Волгоградского ГУ.* Серия 2: Языкознание. 2020; Т. 19, № 3: 27–37.
4. *Donald Trump Hannity Interview Transcript: Trump Calls Russia Investigation "Treason"***.** Available at: https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-hannity-interview-transcript-trump-calls-russia-investigation-treason
5. *Presidente de la República Bolivariana de Venezuela.* Available at: https://twitter.com/NicolasMaduro

References

1. Garipov R.K., Husnutdinova F.A., Cypina A.R. Vliyanie konteksta na semantiku skrepnyh imen v anglijskom yazyke. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2020; T. 25, № 4: 944-947.
2. Garipov R.K. *Metaforizaciya i tekst.* Ufa: BGPU, 2009.
3. Lapteva M.L., Lukina N.V. Kombinatorika leksiko-grammaticheskih razryadov imen suschestvitel'nyh v russkom yazyke. *Vestnik Volgogradskogo GU.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2020; T. 19, № 3: 27-37.
4. *Donald Trump Hannity Interview Transcript: Trump Calls Russia Investigation "Treason"*. Available at: https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-hannity-interview-transcript-trump-calls-russia-investigation-treason
5. *Presidente de la República Bolivariana de Venezuela.* Available at: https://twitter.com/NicolasMaduro

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 316.738 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-497-500

Tran Van Le, *Cand. of Sciences (Philology), Faculty of Communication, Dai Nam University (Ha Noi, Viet Nam), E-mail: letv@dainam.edu.vn*

DIGITAL MEDIA CULTURE IN VIETNAM AND THE TRANSFORMATION OF AUDIENCES (2015-2022). The article reveals the influence of "digital journalism" problem affecting the traditional mass media and media culture of Vietnam (SRV) as a whole. An important part of the digital revolution is the increase in the media competence of the population, the activation of network undertakings. The rapid growth in the number of Internet users coincided in the SRV with a new stage of "multimedia transformation", affecting not only "new media", but also traditional journalism, as well as influencing the current course of social (and indirectly industrial) reforms. Multimedia and convergence in the media have become a vector that changes the psychology of perception of the printed word. The objectives of the study

are to study public opinion and clarify our understanding of digital journalism, which is directly related to the practice of “new media”. In the study, based on numerous semi-structured interviews, conversations with residents of Hanoi, based on the collection of empirical data in newspaper editorial offices, during the analysis of scientists’ opinions, recommendations are given to increase the effectiveness of mass media, a generalized characteristic of digital journalism features in the SRV is proposed.

Key words: **digital communications, digital transformation, public, media culture, media consumption**

Чан Ван Ле, *канд. филол. наук, университет Дай Нам, г. Ханой, E-mail: letv@dainam.edu.vn*

ЦИФРОВАЯ МЕДИАКУЛЬТУРА ВО ВЬЕТНАМЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ АУДИТОРИЙ (2015–2022 ГОДЫ)

В статье раскрывается проблема влияния «цифровой журналистики» на традиционные массмедиа и медиакультуру Вьетнама (СРВ) в целом. Важной частью дигитальной революции стало повышение медиакомпетентности населения, активизация сетевой активности. Стремительный рост числа интернет-пользователей совпал в СРВ с новым этапом «мультимедийной трансформации», затрагивающей не только «новые медиа», но и традиционную журналистику, а также влияющей на сегодняшний курс социальных (а косвенно и индустриальных) реформ. Мультимедийность и конвергенция в СМИ стали вектором, меняющим психологию восприятия печатного слова. В задачи исследования входило изучение общественного мнения и уточнение нашего понимания дигитальной журналистики, что имеет прямое отношение к практике создания «новых медиа». В исследовании, проведенном с опирой на многочисленные полуструктурированные интервью и беседы с жителями г. Ханоя, а также на основе сбора эмпирических данных в редакциях газет, анализа мнений учёных даны рекомендации по увеличению эффективности массмедиа, предложена обобщенная характеристика особенностей цифровой журналистики в СРВ.

Ключевые слова: **цифровые коммуникации, цифровая трансформация, общественность, медиакультура, медиапотребление**

Развитие цифровой журналистики во Вьетнаме, как и во всем мире, было одновременно динамичным и противоречивым, влияющим на проблему восприятия и интерпретации медийных текстов (МТ), что подчеркивает актуальность проблематики данной статьи. Цель и объект данной работы: охарактеризовать специфику цифровой журналистики Вьетнама и показать изменение настроений аудитории в связи с быстрым прогрессом сетевых коммуникаций. Основной объект исследования – цифровая журналистика как фактор изменения общественного сознания. Задачи работы: а) уточнить наше понимание ключевого термина; б) дать характеристику современного состояния вьетнамской медиакультуры в связи с успехами научно-технической революции (НТР); в) обозначить границы мультимедийности и традиционной формы подачи сообщений в СМИ; дать рекомендации по совершенствованию функционирования «новых медиа»; сделать выводы о перспективах развития цифровой журналистики во Вьетнаме. Новизна работы заключается в соединении статистических данных о развитии дигитальной медиакультуры с результатами личных наблюдений и опросов автора, который несколько лет следил за поведением различных целевых аудиторий СМИ в Ханое. Речь также идёт о медиапотреблении вьетнамской молодежью в 2015–2022 годы, что пока не изучено в нашей стране.

Теоретическая и практическая значимость: Работа связана с новыми аспектами эволюции медиакультуры, основанной на цифровой технологии. В теории медиа пока нет устоявшихся концепций изучения дигитальной журналистики, поэтому наши обобщения мнений и систематизация взглядов вьетнамских ученых затрагивают одновременно теорию и практику изучения СМИ. Проблема дигитализации имеет прямой выход на практику массмедиа в эпоху НТР, на специфику функционирования СМИ, выступающих в качестве драйвера НТР, инструмента имиджмейкинга в СРВ. Полезны, на наш взгляд, собранные нами данные для педагогов в области преподавания истории и теории журналистики. Метод исследования – историко-культурологический в соединении с элементами компаративных методик.

Что такое цифровая журналистика (Digital Journalism)? В первую очередь это интернет-журналистика, связанная с «дигитализацией» культуры, с проникновением новых (как правило, сетевых) медиа в каждодневную жизнь. Вьетнамские ученые (До Тхань Ту, Фан Суан Шон, Чан Тхи Тху Хыонг, Чан Зуи и другие) подчеркивают политизированный характер эволюции взглядов на роль цифровых технологий и сетевой коммуникации в стране: руководство партии старается использовать Интернет как инструмент воспитания масс в духе социализма с вьетнамской спецификой [1; 2; 3]. Во-вторых, «цифра» стала символом новой философии информирования людей о событиях в мире. Перейдя в зону цифрового формата, массмедиа стали конвергентными, поликодовыми и креолизованными. Мультимедийность считается нормой национальной медиакультуры Вьетнама [4, с. 40–43], хотя и традиционная журналистика функционирует стабильно. В-третьих, цифровизация – это новый путь к более интенсивной медийной культуре как к виртуальному общению миллионов граждан. Жизнь в сети становится не просто развлечением, но и способом познания жизни других людей [5, с. 9].

Обычно в теории журналистики с дигитализацией связывают создание медиапродукта для разных площадок распространения, ядром которого выступает медийный текст (или дискурс), который посвящен одной теме и сочетает в себе несколько форматов: фото, видео, текст, инфографику и интерактив. Комбинации форматов могут быть разными, но у базового материала и его вариантов всегда есть общий смысл, цель, тема, идея и проблема Подчеркнуто влияние общественности на демократизацию процессов в сетевых медиа.

Термин «цифровая журналистика» все еще является довольно новым, но уже сегодня дигитальная мультимедийная журналистика, особенно интернет-СМИ, которые во Вьетнаме получили развитие в последние годы, стала ферментом (и глобальной площадкой) существенных трансформаций медиакоммуникационной среды. Например, аналоговое ТВ с помощью перевода информации в цифровой формат получило качественно новые способы кодирования сигнала, что позволило резко увеличить объём и скорость сообщений, а это и ведёт к повышению уровня воздействия на аудиторию. Мультимедийная журналистика, как отметила О. Силантьева, основатель лаборатории Silamedia, «встает в один ряд с телевизионной, радио- и газетной журналистикой» [6].

В настоящее время процесс цифровой трансформации во Вьетнаме проходит очень активно: реализуется государственная политика по цифровой трансформации правительства, а Министерство информации и коммуникаций разработало проект «Стратегии цифровой трансформации до 2025 года с перспективой до 2030 года», который был передан премьер-министру на утверждение. В проекте излагается стратегия действий, которая будет реализована в ближайшем будущем. В итоге будет создана современная профессиональная, мультиплатформенная, мультимедийная пресса, соответствующая тенденциям цифровых технологий и международной коммуникации, а также новые медиа, учитывающие интерес молодежи к визуализации и геймификации. Учет запросов аудитории стал доминантой планов правительства СРВ в сфере дигитальной журналистики [7]. Появление Интернета как глобальной коммуникационной среды изменило не только практики общественной и индивидуальной коммуникации, но и формы досуга, финансово-экономические структуры и ход политической жизни СРВ.

Дигитальные технологии ускорили смену технологий в медиаиндустрии. В 1997 году по всему Вьетнаму только у 200 тыс. человек был доступ к Интернету, а «Родина» была единственной электронной газетой во Вьетнаме. Однако 26 лет спустя по всей стране насчитывается уже 70 млн пользователей Интернета из ста миллионов жителей, 145 сетевых газет и электронных журналов. Именно по этой причине исследователи часто связывают понятие цифровой журналистики с идеей цифровой трансформации. По мнению доцента Ву Ван Ха, «в области журналистики и коммуникации важно… использование инструментов и решений в сфере цифровых технологий для обновления моделей и методов работы, производства и распространения контента для оптимизации операционной модели прессы» [8]. Исследователь СМИ До Ань Дык считает, что речь идёт не только о новых технологиях, основанных на «цифре», но и о смене парадигмы мышления всего общества: «Понятие “цифровая журналистика” отражает тенденцию, ведущую к цифровой трансформации, к изменению массового сознания… первые шаги в направлении оцифровки, к реформе первого уровня цифровой трансформации уже давно начались» [9]. Изменение форматов работы массмедиа предъявляет новые требования к журналистам и агентствам печати: наблюдается изменение приложений для облегчения доступа публики к контенту, изменение стиля письма, ведение фотосъемки, запись видео, изменение заголовков и даже форм и жанров публицистики, чтобы соответствовать привычкам аудитории и взаимодействовать с ней. Можно предложить следующие решения для повышения эффективности взаимодействия цифровой журналистики с общественностью:

– инвестиции в объекты;

– обучение и повышение квалификации журналистов;

– предоставление информации по запросу общественности в соответствии с функциями и обязанностями агентства печати**.**

Инвестиции в повышение качества технологической инфраструктуры играют самую важную роль. В современной тенденции информационной глобализации передовая наука и технологии быстро развиваются, применяются новые дорогостоящие технологии, требующие от государства больших затрат. Скорость информации и отклика в прессе сокращается благодаря карманным устройствам, которые стали одновременно и средствами производства, и средствами передачи информации в виде текста, фото, видео, аудио и графики. Медиакон-

вергенция, начинающаяся с технологических изобретений, развивается с учетом того, что Интернет стал неотъемлемой частью повседневной жизни большого количества людей по всему миру.

Во Вьетнаме, как и во всем мире, существует множество фондов, создающих шансы и дающих импульсы для формирования и развития цифровой журналистики, конвергентных СМИ. По мнению специалистов, значительно изменилось функционирование медиаиндустрии и журналистики. Быстрое развитие искусственного интеллекта (ИИ), оказывающего прямое влияние на массмедиа, порождает споры в обществе о границах вмешательства технологий в природу человека. Абсолютизация техники ведет к потере культурных традиций. Журналист Ле Куок Минь справедливо писал, что сегодня особое внимание уделяется тому, чтобы человек и аудитория занимали центральное место в новых реалиях, ИИ не является «лекарством от всех болезней». К таким реалиям дигитальной революции, на наш взгляд, относятся:

– переход большинства традиционных медиакомпаний на новые платформы цифровой среды (в формате интернет-сайтов и аккаунтов социальных медиа);

– появление в журналистских практиках новых инструментов и форматов текстов, которые радикально изменили место профессии в информационной системе общества;

– новые формы взаимоотношений журналистов как авторов и аудитории, как потребителей их текстов, приводящих к становлению новых гибридных форматов и жанров.

Перемены в журналистике сегодня создают журналиста как нового, более свободного члена общества, которому уже не хочется мириться с партийной цензурой. Очевидно, что сама общественность с помощью сетевых коммуникаций породила большие преобразования в журналистике, а также в других областях жизни. Отношения между СМИ и общественностью больше не являются традиционными вертикальными отношениями между отправителем (властью) и получателем (общество). Общественность больше не является лишь получателем-объектом и пассивным субъектом влияния со стороны официальных СМИ. Конечно, медиа не являются «волшебной пулей», инструментом универсальной манипулятивной силы. Новые знания индивидуума, полученные в сети, не дают личности превратиться в часть «массы». Публика по-прежнему может выбирать: читать свою любимую колонку в печатной газете, нажимать на пульт дистанционного управления, чтобы переключиться на любимый телеканал. Вместе с тем новые медиа многократно увеличили возможности потребителей в формировании сетевой «повестки дня». Выбор молодежи, как показали наши опросы, не в пользу ТВ, а в пользу дигитальных технологий, смартфонов и мобильной телефонии.

В 1997 году открылась новая страница истории медиаиндустрии Вьетнама. Интернет-СМИ начали самостоятельное существование. Согласно статистике того времени, количество интернет-пользователей во Вьетнаме составляло чуть более 200 тыс. человек, которое выросло до 3 млн человек, что составило около 4% населения страны. В 2007 году этот показатель вырос до 20 млн человек, что составило 24% населения страны. Статистика Министерства информации и коммуникаций по состоянию на сентябрь 2022 года показала, что количество интернет-пользователей во Вьетнаме составляет около 70 млн человек из ста миллионов населения, т. е. около 70% населения страны [10, с. 45]. По существующим показателям, Вьетнам занимает 14-е место в мире и шестое место из 35 стран и территорий в Азии [10]. Вьетнамские пользователи тратят в среднем 7 часов в день на действия, связанные с Интернетом, а процент ежедневно заходящих в Интернет пользователей достигает 94% от общего числа пользователей.

Скорость Интернета и рост рейтинга не всегда устраивает потребителей: много нареканий на качество обслуживания. Статистика компании Ookla, разработавшей приложение Speedtest, показывает, что скорость Интернета во

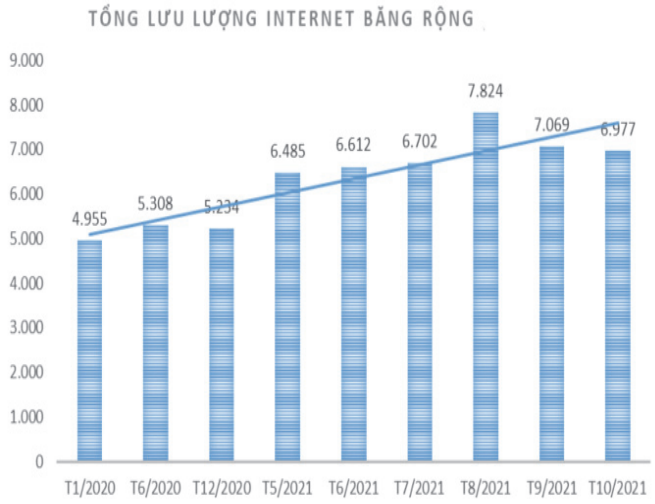


Рис. 2.1 Рост интернет-трафика во Вьетнаме за два года: 2020–2022

Вьетнаме со временем значительно увеличилась, особенно в фиксированном широкополосном типе, в основном благодаря оптическому волокну. В случае с мобильным Интернетом график имеет тенденцию к «боковому» росту, но незначительному увеличению, достигнув в последний год 35,14 Мбит/с. В результате по этим двум типам соединений Вьетнам к ноябрю 2021 г. занял 42-е и 48-е место в мире, соответственно, по сравнению с 50-м и 53-м местами в январе. По данным Управления телекоммуникаций при Министерстве информации и коммуникаций, с конца 2020 года по октябрь 2021 года интернет-трафик во Вьетнаме увеличился более чем на 30%. В частности, общий объем широкополосного интернет-трафика в декабре 2020 года составлял более 5234 ПБайт, а в октябре достиг 6977 ПБайт.

Рост числа пользователей в последние годы хорошо иллюстрирует рис. 1, показывающий тенденции эволюции дигитальных технологий в 2020–2022 годах.

Повышение трафика связано с увеличением спроса пользователей во время пандемии COVID-19, в результате чего многие действия были перенесены в цифровую среду, в частности, онлайн-обучение и встречи генерировали большой трафик. Помимо этого, во Вьетнаме постепенно становится популярным Интернет вещей. Кроме того, развитие видеоконтента и прямых трансляций на таких платформах, как Google, Facebook, Netflix и пр., также стали причиной увеличения трафика и числа потребителей.

Особенности сетевого медиапотребления в 2017–2023 гг. Опросы и анкетирование в университете Дай Нам

По данным опроса Google, проведенного в мае текущего года, выяснилось, что вьетнамцы тратят в среднем 70 минут в день на просмотр Ютьюба. Во Вьетнаме ежемесячное число подписчиков онлайн-телевидения на Ютьюбе составляет 25 млн человек, что является самым высоким показателем в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Этот показатель в Японии и Индии составляет 20 млн, а в Австралии 8 млн. [9]. В настоящее время количество пользователей смартфонов и мобильных телефонов, особенно в развивающихся странах, таких как Вьетнам, только растет как среди молодежи, так и среди людей в возрасте. Согласно данным, предоставленным Statista, сегодня количество пользователей смартфонов во всем мире составляет 6,648 млрд человек, что эквивалентно 83,72% населения мира. Известно, что это число в 2016 году составляло лишь 3,668 млрд пользователей, что эквивалентно 49,40% населения мира [11].

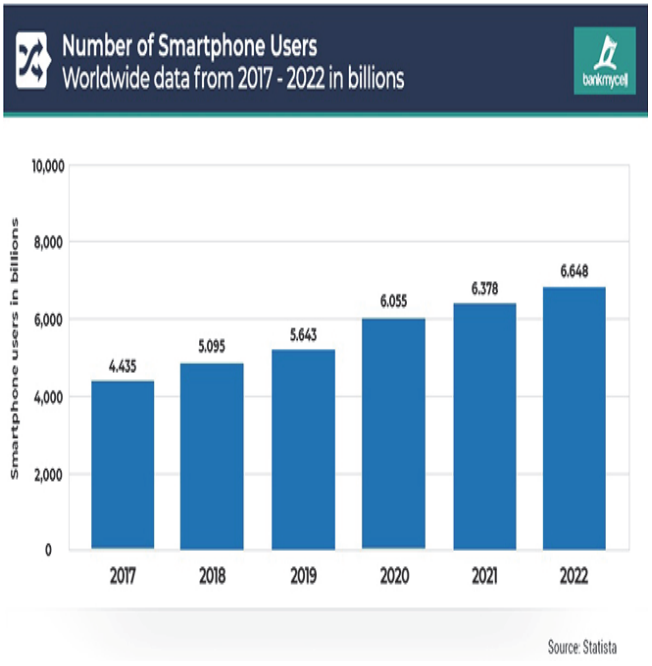


Рис. 2.2 Количество телефонов с 2017 года по настоящее время

Проведя анкетирование в вузах г. Ханоя, мы убедились, что наиболее значимыми для вьетнамцев являются национальные операторы связи MobiFone, Vinfphone, Viettel. Проведённое в конце 2022 г. анкетирование в университете Дай показало, что студенты используют сетевые коммуникации для поиска учебной и научной информации (38%), для развлечений (36%), для знакомств и бесед в чатах (20%), для религиозной пропаганды (2%), для иных целей (4%). Популярность политических блогов пока невысокая, возможно, что тут сказывается партийная цензура. Преподаватели университета Дай Нам тратят в день в среднем 3–4 часа на работу в сети, студенты – больше, от 5 до 8 часов в сутки. Для многих преподавателей Интернет стал местом работы, способом повысить квалификацию. Профессиональная подготовка и переподготовка журналистов – это регулярная и непрерывная работа, так что современные журналисты не могут пройти лишь один этап в процессе создания журналистского произведения, а должны преодолеть полностью все этапы этого процесса, т. е. обязаны иметь

очень высокую степень самостоятельности. Если раньше репортеры могли специализироваться лишь на фотографии или написании новостей и статей для печатных изданий и т. п., то в наши дни они должны уметь записывать видеоклипы, фотографировать, писать статьи, аранжировать и интегрировать звук и т. д. Качественная работа по обучению и воспитанию журналистов будет способствовать повышению потенциала журналистского коллектива и качества журналистской деятельности.

Под цифровой журналистикой мы понимаем *мультимедийную журналистику* как определенный способ представления журналистского материала, который резко увеличил объём медиапотребления и уровень активности в сети. Изучение сетевого медиадискурса и его потребления молодёжной аудиторией имеет несомненное значение как для журналистики, так и для науки о массовых коммуникациях. Думается, что полезными окажется обобщение мнений процитированных авторов. Результаты исследования позволяют говорить о перспективах развития дигитальных технологий в СМИ Вьетнама в 2020-е годы, о возможности улучшить работу по подготовке кадров в новых специальностях. Приведённые выше рекомендации уже частично апробированы в работе коллектива, который возглавляется автором этих строк.

Мы пришли к таким выводам:

1. Данное понятие приобретает всё более широкое значение для теории журналистики: практика мультимедийной журналистики подразумевает ее глубокое влияние на мировосприятие аудиторий, духовную жизнь социума.

2. Перемена в настроениях аудитории связана как с активизацией гражданского общества, так и с имманентными трансформациями новых медиа, включая методы распознавания истинности и лживости контента, рыночную идеологию журналистики, более жесткие трудовые требования и отношения, спонтанное взаимодействие аудитории и журналистов в сети. Эта тенденция наблюдается во всем мире, в том числе и во Вьетнаме [12].

3. Печатные газеты за последние пять лет в СРВ увеличили количество специализированных страниц, колонок, радиостанций и вспомогательных изданий для обслуживания определенных общественных групп. Печатная пресса, телевидение и даже интернет-газеты подхватили тенденцию демассификации и специализации СМИ. СРВ не является отстающим игроком по количеству интернет-пользователей.

4. Скорость Интернета во Вьетнаме считается хорошей по международным стандартам: средняя скорость скачивания через фиксированный и мобильный Интернет в мире составляла 58 Мбит/с и 29,06 Мбит/с соответственно. В городах Вьетнама, особенно в Ханое, данные цифры стали реальностью каждодневной практики. Это обстоятельство во многом определило положительную динамику прироста аудитории, в частности, в студенческой среде, в женской части населения, в области медиаобразования.

5. Количественные показатели пока не дают шансов на оптимистический прогноз в сфере качества медиапотребления. Но перспективы есть и в данном направлении, что еще предстоит конкретизировать специалистам в области масс-медиа.

Библиографический список

1. До Тхань Ту. Особенности использования социальных сетей пользователями в современном Вьетнаме. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки.* Тула, 2019; № 1: 40–48.
2. Фан Суан Шон *Вьетнамский коммунитаризм в качестве основополагающей ценности политической культуры Вьетнама*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vietnamskiy-kommunitarizm-v-kachestve-osnovopolagayuschey-tsennosti-politicheskoy-kultury-vietnama
3. Ву Ван Ха. *Темпы цифровой трансформации*. Available at: https://tuyengiao.vn/nghien-cuu/bao-chi-truyen-thong-trong-xu-the-chuyen-doi-so-137238
4. До Тхань Ту. Особенности использования социальных сетей пользователями в современном Вьетнаме. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки.* Тула, 2019; № 1: 40–48.
5. Вартанова Е. Цифровая журналистика как новое поле академических исследований. *МЕДИА-альманах*. Москва: МГУ, 2021; № 6: 8–12.
6. Силантьева О. *Что такое «мультимедиа»? Мультимедийная лаборатория*. Available at: https://sila.media/multimedia/what is multimedia/
7. *Вьетнам принял закон о кибербезопасности*. Available at: https://news.rambler.ru/internet/40079990/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink
8. Ву Ван Ха. *Темпы цифровой трансформации*. Available at: https://tuyengiao.vn/nghien-cuu/bao-chi-truyen-thong-trong-xu-the-chuyen-doi-so-137238
9. *Публика во всем мире хочет беспристрастного освещения новостей*. Available at: https://www.pewresearch.org/global/2018/01/11/publics-globally-want-unbiased-news-coverage-but-are-divided-on-whether-their-news-media-deliver/
10. Чан З. Политические новости Интернет-газет Вьетнама. *Вестник Российского университета дружбы народов. Литературоведение. Журналистика.* Москва. 2016; № 2: 43–46.
11. *Top 20 countries with the highest number of Internet users World Stats*. Available at: https:://www.internetworldstats.com/top20.htm
12. Witschge T., Anderson C.W., Domingo D.., Hermida A. *The SAGE handbook of digital journalism*. London: Sage; 2016.

References

1. Do Than' Tu. Osobennosti ispol'zovaniya social'nyh setej pol'zovatelyami v sovremennom V'etname. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* Tula, 2019; № 1: 40-48.
2. Fan Suan Shon *V'etnamskij kommunitarizm v kachestve osnovopolagayuschej cennosti politicheskoj kul'tury V'etnama*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vietnamskiy-kommunitarizm-v-kachestve-osnovopolagayuschey-tsennosti-politicheskoy-kultury-vietnama
3. Vu Van Ha. *Tempy cifrovoj transformacii*. Available at: https://tuyengiao.vn/nghien-cuu/bao-chi-truyen-thong-trong-xu-the-chuyen-doi-so-137238
4. Do Than' Tu. Osobennosti ispol'zovaniya social'nyh setej pol'zovatelyami v sovremennom V'etname. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* Tula, 2019; № 1: 40-48.
5. Vartanova E. Cifrovaya zhurnalistika kak novoe pole akademicheskih issledovanij. *MEDIA-al'manah*. Moskva: MGU, 2021; № 6: 8-12.
6. Silant'eva O. *Chto takoe «mul'timedia»? Mul'timedijnaya laboratoriya*. Available at: https://sila.media/multimedia/what is multimedia/
7. *V'etnam prinyal zakon o kiberbezopasnosti*. Available at: https://news.rambler.ru/internet/40079990/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink
8. Vu Van Ha. *Tempy cifrovoj transformacii*. Available at: https://tuyengiao.vn/nghien-cuu/bao-chi-truyen-thong-trong-xu-the-chuyen-doi-so-137238
9. *Publika vo vsem mire hochet bespristrastnogo osvescheniya novostej*. Available at: https://www.pewresearch.org/global/2018/01/11/publics-globally-want-unbiased-news-coverage-but-are-divided-on-whether-their-news-media-deliver/
10. Chan Z. Politicheskie novosti Internet-gazet V'etnama. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Literaturovedenie. Zhurnalistika.* Moskva. 2016; № 2: 43-46.
11. *Top 20 countries with the highest number of Internet users World Stats*. Available at: https:://www.internetworldstats.com/top20.htm
12. Witschge T., Anderson C.W., Domingo D.., Hermida A. *The SAGE handbook of digital journalism*. London: Sage; 2016.

Статья поступила в редакцию 06.05.23

УДК 81-114.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-500-503

***Yu Mingzhu**, postgraduate, Institute of linguistics, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: yumingzhu@yandex.ru*

SYNCHRONIC-DIACHRONIC ANALYSIS OF "I" IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF MODERN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES (on the basis of associative experiments). The article presents the ways of representation of the image of "I" in the linguistic consciousness of modern Chinese and Russian speakers on the material of free associative experiments. The study analyzes the results of statistical processing and classification of word-reactions of Russian and Chinese subjects, and structures the associative field of the word-stimulus "I". Ethnocultural features of the language are manifested in the units, characteristic only for this language – words, word forms and their combinations, as well as in the rules of their use, which is reflected in one way or another in the associative experiment. When comparing the core of the linguistic consciousness of speakers of different languages, it is possible to reveal the systematic nature of their worldview. By means of synchronic and diachronic comparison of the proportions of each semantic zone the similarities and differences in the content and structure of the associative gestalt of the word-stimulus "I" are examined, and the ethno-cultural features of the representations in the Chinese and Russians are revealed.

Key words: **linguistic consciousness, image of "I", semantic zone, associative field, free associative experiment**

***Юй Минчжу,** аспирант, Институт языкознания РАН, г. Москва, E-mail: yumingzhu@yandex.ru*

СИНХРОННО-ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА «Я» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННЫХ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ)

В статье представлены способы репрезентации образа «Я» в языковом сознании современных носителей китайского и русского языков на материале свободных ассоциативных экспериментов. В нашем исследовании анализируются результаты статистической обработки и классификации слов-реакций русских и китайских испытуемых, и структурируется ассоциативное поле слова-стимула «Я». Этнокультурные особенности языка проявляются в характерных только для этого языка единицах – словах, формах слов и их сочетаниях, а также в правилах их употребления, что, так или иначе, отражается в ассоциативном эксперименте. При сравнении ядра языкового сознания носителей разных языков можно выявить системность их образа мира. С помощью синхронно-диахронического сравнения пропорций каждой семантической зоны рассматриваются сходства и различия содержания и структуры ассоциативного гештальта слова-стимула «Я» и выявляются этнокультурные особенности представлений у китайцев и русских.

Ключевые слова: **языковое сознание, образ «я», семантическая зона, ассоциативное поле, свободный ассоциативный эксперимент**.

Национальные особенности мышления, реализующиеся в когнитивных моделях, социальных стереотипах и системах предметных значений, накладывают свою специфику на восприятие мира, и А.А. Леонтьев выделяет такой признак человеческого сознания, как этническая обусловленность [1, с. 20]. С точки зрения последователей Московской психолингвистической школы, изучение национально-культурной специфики языкового сознания является одним из наиболее важных направлений исследования в изучении языкового сознания. Изучение языкового сознания позволяет нам понимать свою и чужую культуры в их предметной, деятельностной и ментальной форме. Важность и необходимость их изучения неоспорима, поскольку в ходе общения носителей разных культур нередко происходят коммуникативные конфликты, возникающие на почве недостаточной общности сознаний [2, с. 19]. По мнению Н.В. Стрельцовой, самая главная особенность языкового сознания состоит в том, что в нем происходит пересечение внутреннего мира человека и внешних по отношению к нему языковых и речевых проявлений [3, с. 245]. Это подчеркивает важнейшую функцию языка – быть выразителем психического состояния говорящего [4, с. 22]. Актуальность исследования заключается в том, что образ «я» в языковом сознании в определенной степени отражает осознание собственного состояния бытия, восприятия, оценки и переживание человеком самого себя и своего отношения к окружающему миру. В исследованиях китайских ученых западное представление о себе – это независимое «Я», характеризующееся акцентом на независимости и креативности индивида. Китайское традиционное представление о себе – это «Я» с упором на

Таблица 1

Анализ ассоциативных полей слова «我/я» китайских испытуемых

Зона		слова-реакции (440)	Доля/%
Субъект 31 (7%)	*человек, люди*	个体 (5)/индивид, 女孩 (3)/девушка, 一个人(3)/одиночка,один человек, 人 (2)/человек, 美人/красавица, 女性/женщина,帅哥/красавец, видный мальчик, 中国人/китаец = 17	3.9
	по характеру родственных связей	家庭(2)/семья, 家人/член семьи = 3	0,7
	по характеру эмоциональных связей	朋友/друг = 1	0,2
	по виду деятельности	文人/литератор, 新时代的大学生/студенты колледжа нового века, 学生/студент,учащийся =3	0,7
	животное	猫咪/кисонька =1	0,2
	мифологическое существо	孤独求败/Дугу Цюбай =1	0,2
	другое	本人/тот самый человек, 吃货/любитель поесть, 独立的个体/независимый индивидуум, 先锋模范/передовой пример, 一个矛盾的个体/противоречивый индивидуум = 5	1,1
Объект 66 (15%)	*предметы, реалии*	初心 (17)/первоначальное намерение, 努力 (6)/усилие, 工作 (2)/работа, 人称代词(2)/личное местоимение, 自我介绍(2)/представление себя, 理想(2)/мечта,идеал, 保守悲观主义/консервативный пессимизм, 成绩/оценки, 工资/зарплата, 看法/взгляд, 名字/имя, 年龄/возраст, 大学生活/студенческая жизнь, 困难/трудность, 素养/подготовка, 外貌/внешность, 尊重/уважение, 内心/душа, 能力/способность, 生活/жизнь, 性格好/хороший характер, 性别/пол, 主语/подлежащее, 华为/Хуавей, 专业/специальность = 50	11,3
	ценности/антиценности	爱情友情亲情/любовь,дружба,родственные чувства, 心好/доброе сердце, 自由/свобода = 3	0,7
	эмоции/знаки эмоций	开心 (5)/весело, 快乐 (5)/радость, 孤独/одиночество, 满足/удовлетворение, 责任心/чувство ответственности = 13	3
Характеристика	*положительная*	爱国 (12)/патриотический, 美丽 (5)/красивый, 漂亮(5)/красивый,блестящий, 独一无二 (3)/единственный и неповторимый, 善良 (3)/добрый, 很好 (2)/очень хороший, 可爱 (2)/милый, 勇敢 (2)/смелый, 自信 (2)/уверенный, 很强 (2)/очень сильный, 很美/очень красивая, 白富美/белокожая, богатая и красивая, 坚强/крепкий, 勤快/трудолюбивый, 是自信的/уверенным, 帅/видный, 对/правильно, 酷/круто, 真棒/молодец = 47	10,7
	нейтральная	单独(32)/отдельный, 独立(5)/независимый, 单身 (2)/одинокий, 大/большой, 独特/своеобразный, 敏感/чувствительный, 内向/интровертный, 特别/особенный, особый, 唯一/единственный, 乐意/охотно, 视别人而言/в зависимости от других, 悠闲/спокойный = 47	10,7
	отрицательная	懒惰 (2)/ленивый, 累 (2)/уставший, 不坚强/не крепкий, 很渺小/очень ничтожный, 穷/бедный, 任性/своевольный, 自大/надменный, 自私/эгоистичный, 自我为中心/эгоцентричный = 11	2,5
Действие, состояние	加油 (4)/прибавлять силы, 忙碌(4)/быть занятым, 努力学习(2)/усердно учиться, 热爱生活(2)/люблю жизнь, 我爱我家 (2)/я люблю свой дом, 我爱你/я люблю тебя, 爱爸妈/люблю родителей, 爱家人/люблю семью, 爱美/люблю красоту, 爱我/любить себя, 爱祖国/люблю Родину, 不想上学/не хочу ходить на занятия, 吃饭逛街/есть и ходить по магазинам, 奋斗/бороться, 好好学习/старательно учиться, 坚持/крепко держать, 乐于助人/готовый помогать другим, 胖了/располнел, 热爱我的祖国/люблю свою страну, 热爱学习, 但是经常有心无力/люблю учиться, но часто чувствую себя бессильным, 容易放弃/легко сдаться, 上进/стремиться вперёд, 属于我本身/принадлежит мне, 探寻/искаю, 听歌/слушать песни, 我承认/я признаю, 我希望/я надеюсь, 我要努力/я хочу стараться, 我要做我自己/я хочу быть самим собой, 无奈/ничего нельзя поделать, 喜欢/нравится, 喜欢睡觉/люблю спать, 在进步/прогрессирую = 42		9,5
Локус	世界/мир, 祖国/Родина, 心里/в душе = 3		0,7
Эго	自己(66)/себя, 你(39)/ты, 我的(25)/мой, 我自己(18)/я сам, 他 (13)/он, 我们(11)/мы, 我自己的 (11)/мой собственный, 她 (3)/она, 就是我(2)/это я, 我你他/я,ты,он, 和你/с тобой =190		43,2
Время	将来/будущее = 1		0,2
Прочие	我为人人/я для всех, 我在/я здесь = 2		0,5

Таблица 2

Анализ ассоциативных полей слова «Я» русских испытуемых

Зона		слова-реакции (440)	Доля/%
Субъект 144 (32,7%)	*человек, люди*	человек (52), женщина (5), мужчина (3), индивид (2), красотка (2), девушка, девочка, джентельмен, красавица, красавчик, одиночка, умничка, близнец = 72	16,4
	по характеру родственных связей	семья (10), мама, дочь, сестра = 13	3
	по виду деятельности	ученица, филантроп, профессионал, головка, лидер, мусульманка, идеалистка, волонтёр, геймер = 9	2
	животное	Свинья (2), лиса = 3	0,7
	мифологическое существо	Бог (2), часть бога, божественное творение = 4	0,9
	общность	Личность (29), единица общества, персона = 31	7
	другое	Кирилл, Нина, Алла, Марина, Маша, Юля, Наташа, Роналду, Саня, Татьяна, Надежда, Дарья = 12	2,7
Объект 46 (10,5%)	*предметы, реалии*	Возможности (2), местоимение (2), буква, алфавит, дело, воображение, легенда, неизвестность, норма, обуза, разум, рост, свобода выбора, творчество, целостность, грамотность, идентичность, индивидуальность, самовлюбленность, самодостаточность, самооценка, скромность, достижения, неотъемлемая часть, звезда, золото, сок, цветок, последняя буква в алфавите = 31	7
	ценности/ антиценности	любовь (7), сила (4), жизнь (2), дружба, счастье = 15	3,4
Характеристика	*положительная*	красивая (8), умная (8), добрая (7), молодец (7), хорошая (6), хороший (6), добрый (5), лучшая (5), классный (2), лучший (2), умный (2), дружелюбный, замечательная, интересный, крутой, милая, отличный, прекрасный, счастливая, успешный, важно, прекрасно, супер, хорошо = 71	16,1
	нейтральная	живая (3), молодая (2), любимый (2), особенный (2), стройная (2), активная, веселый, божественный, молодой, взрослый, честный, ответственный, высокая, высокое, высший, гордая, гордый, исключительный, маленький, любимая, опытный, последний, разный, рыжая, самодостаточный, самостоятельная, спокойный, странный, трудолюбивый, худой = 36	8,2
	отрицательная	скучная =1	0,2
Действие, состояние	стараюсь (4), люблю (3), буду (2), смогу (2), справлюсь (2), живу (2), люблю деньги, люблю жизнь, люблю отдых, люблю свою семью, люблю себя, могу, работаю, сплю, существую = 24		5,5
Локус	мир (2) = 2		0,5
Эго	Ты (40), мы (14), он (8), она (4), эго (4), все (2), мое (2), сама (2), вы, мой, они, сам по себе, самая, твой = 82		18,6
Прочие	это я (24), один (5), ведьма, без, внутри, никто, такая какая есть = 34		7,7

взаимозависимость индивида с другими и с обществом. Китайцы больше полагаются на мнение других, чем на собственное суждение [5, с. 72].

Целью исследования является сопоставление особенности я-идентификации в языковом сознании русских и китайцев. Под я-идентификацией мы понимаем осознание человеком себя в окружающем мире путем соотнесения с себе подобными, определения своей роли в социуме и семье при взаимодействии с окружающими людьми [6, с. 53]. Объектом исследования является национально-культурная специфика языкового сознания современных русских и китайцев. Предмет – образ «Я» в языковом сознании современных русских и китайцев. Задачи исследования заключаются в том, что разработать критериев классификации и проводить описательный и статистический анализ данных, проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы о содержании соответствующих представлений в языковом сознании китайских и русских респондентов. Научная новизна состоит в том, чтобы представить последние экспериментальные результаты, расширить диапазон исследований путем сравнительно-сопоставительного изучения образа носителей выбранных культур и проследить динамику изменения образа «Я» в языковом сознании современных носителей китайского и русского языков. Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что описать национально-культурную специфику образов языкового сознания, связанных с образом «Я» у носителей исследуемых языков/культур. Практическая значимость заключается в том, чтобы предоставлять передовые справочные материалы для межкультурного общения и использовать материал в университетских курсах и в практике изучения китайского и русского языков.

Наше исследование проводилось методом свободного ассоциативного эксперимента с 440 русскими и 440 китайскими университетскими учащимися в возрасте от 18 до 26 лет в 2021 году. Для анализа ассоциативного поля нами был использован метод семантического гештальта Ю.Н. Караулова [7, с. 191]. Структурирование ассоциативного поля в виде «семантического гештальта» (т. е. семантических зон) позволяет нам описать значение слова и учесть все реакции, в том числе и единичные.

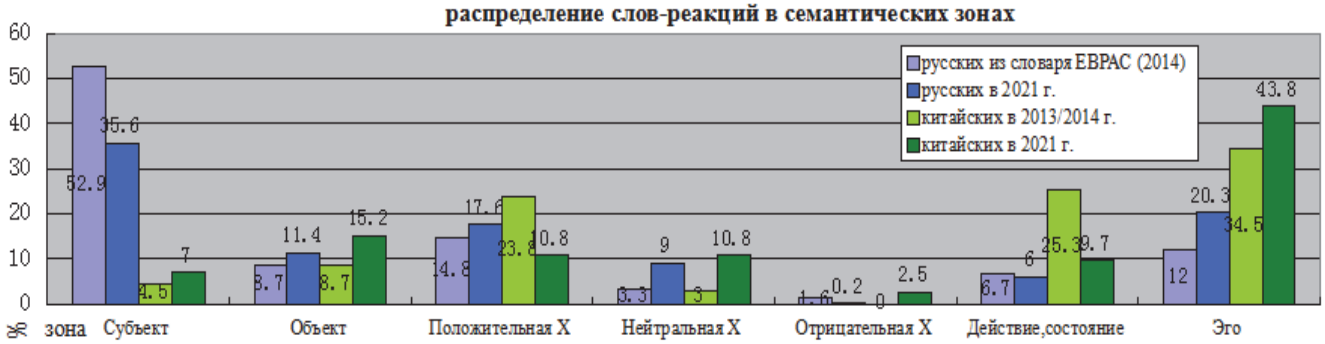
Семантические зоны слов-реакций с более высоким процентом русских испытуемых, чем китайских, следующие: Субъект, Ценности, Характеристика положительная, Прочие. Наоборот, доля среди китайцев больше, чем у русских испытуемых: Предметы, реалии, Характеристика нейтральная, отрицательная, Действие, состояние, Локус, Эго. Порядок представленности наиболее частотных зон слов-реакций «我/я» у китайских испытуемых таков: Эго (43,2%), Предметы, реалии (11,3%), Характеристика положительная и нейтральная (10,7%). У русских испытуемых семантические зоны Субъект (32,7%), Эго (18,6%), Характеристика положительная (16,1%) соответственно занимают первое, второе и третье места. Кроме того, у русских испытуемых реакции в зоне «*Эмоции*» отсутствуют, а у китайских испытуемых данная зона составляют 3%.

В языковом сознании носителей китайского и русского языков по понятию «我/я» существуют сходства и различия. Анализируя семантические зоны слов-стимулов «我/я» русских и китайских испытуемых, мы отметили, что в них существуют 30 тождественных слов-реакций, в их числе: *个体/индивид* (5,2), *女孩/девушка* (3,1), *一个人/одиночка, один человек* (3,1), *人/человек* (2,52), *美人/красавица* (1,1), *女性/женщина* (1,5), *帅哥/красавчик* (1,1), *家庭/семья* (2,10), *学生/учащийся, ученица* (1,1), *人称代词/личное местоимение* (2,2), *爱情友情亲情/любовь,дружба,родственные чувства (1,1), 美丽/красивый* (5,8), *可爱/милый* (2,1), *酷/крутой* (1,1), *善良/добрый* (3,12), *好/хороший* (2,12), *悠闲/спокойный* (1,1), *特别/особенный* (1,2), *真棒/молодец* (1,7), *你/ты (*39,40*), 我们/мы* (11,14), *他/он* (13,8), *她/она* (3,4), *我的/мой* (25,1), *我自己/сам* (18,2), *就是我/это я* (2,24), *热爱生活/люблю жизнь* (2,1), *爱家人/люблю семью* (1,1), *爱我/любить себя* (1,1), *世界/мир* (1,2). В ассоциативном поле слова-стимула «我/я» десять самых частых китайских слов-реакций: *自己* (66)/*себя, 你* (39)/*ты, 单独* (32)/*одиночный, отдельный, 我的* (25)/*мой, 我自己* (18)/*я сам, 初心* (17)/*первоначальное намерение, 他* (13)/*он, 爱国* (12)/*патриотический, 我们* (11)/*мы, 我自己的* (11)/*мой собственный*. У русских испытуемых: *человек* (52), *ты* (40), *личность* (29), *это я* (24), *мы* (14), *семья* (10), *красивая* (8), *умная* (8), *он* (8), *любовь* (7), *добрая* (7), *молодец* (7).

Для синхронно-диахронического анализа образа «Я» в языковом сознании современных носителей китайского языков мы использовали экспериментальные результаты исследователя Хуан Тяньдэ. Эксперимент был проведен в 2013 и 2014 годах, было заполнено 500 экземпляров анкет, из которых 489 (98,7%) признаны валидными [8, с. 107]. В качестве сравнительных данных русские ассоциативные поля были взяты из ассоциативного словаря: «Русский региональный ассоциативный словарь (ЕВРАС)» (2014) [9, с. 278].

В ассоциативном поле слова-стимула «我/я» первые десять высокочастотных слов-реакций у китайских испытуемых в 2013 и 2014 годах встречаются: 你 (82)/ты, 自己 (54)/сам, 很好(28)/очень хороший, 好 (13)/хороший, 努力 (13)/стараться, 他 (13)/он, 开心 (12)/весёлый, 幸福 (11)/счастье, 快乐 (10)/радостный, 爱 (9)/любить, 善良 (9)/добрый. Из ассоциативного словаря: человек (98), личность (48), ты (20), девушка (17), студент (16), я (10), студентка (9), люблю (8), молодец (8), хороший (8). После сравнительного анализа оба раза входят в ядро АП русских реакций слова человек, личность, ты, молодец. У китайских испытуемых встречаются 自己/себя, 你/ты, 他/он. Шесть из десяти высокочастотных китайских слов-реакций из зоны положительной характеристики не появляются в ядре АП китайских реакции в 2021 г. Количество русских слов-реакций из зоны

Диаграмма 1



положительной характеристики в ядре АП русских реакций изменилось с двух до четырех.

Мы разделили четыре вышеупомянутых ассоциативных поля на семь семантических зон и создали диаграммы для наглядности. В зоне «Субъект» имеются значительные количественные расхождения в процентном соотношении русских и китайских слов-реакций. У русских испытуемых представлены относительно большим числом реакций, чем у китайских испытуемых, как в 2013, так и в 2021 году. Доля слов-реакций в русском ассоциативном поле уменьшается с 2013 по 2021 год. Напротив, доля слов-реакций в китайском ассоциативном поле демонстрируют рост с 2013 по 2021 год. В зоне «Субъект» разница долей русских и китайских слов-реакций незначительна. Проценты русских и китайских слов-реакций от общего количества показывают рост с 2013 по 2021 год.

В зоне «Положительная характеристика» наблюдается небольшой рост доли слов-реакций в русском ассоциативном поле, в то время как доля китайских слов-реакций в ассоциативном поле уменьшилась более чем наполовину. В зоне «Нейтральная характеристика» мы обнаружили малые различия в долях китайских и русских слов-реакций как в 2013, так и в 2021 году. Числа китайских и русских слов-реакций демонстрируют значительное увеличение. В зоне «Отрицательная характеристика» как китайские, так и русские слова-реакции составляют небольшую долю от соответствующего общего числа слов-реакций. Процент русских слов-реакций уменьшается до 0,2%, в то время как процент китайских слов-реакций увеличивается с нуля до 2,5%.

В зонах «Действие, состояние» и «Эго» существует значительная количественная разница в числе китайских и русских слов-реакций. В зоне «Действие, состояние» доля русских слов-реакций изменилась незначительно, а доля китайских слов-реакций претерпела значительные изменения. Доля китайских слов-реакций в общем количестве снизилась более чем наполовину по сравнению с тем, что было раньше. В зоне «Эго» обнаруживается подъём в числе реакций у китайских и русских испытуемых. В целом зоны «Характеристика» и «Эго» у русских представлены меньшим числом реакций, чем у китайцев.

Изучение образа «Я» через призму синхронно-диахронического анализа данных семантического поля помогло нам выявить специфику представления о «я», ее репрезентацию и изменение в языковом сознании китайцев и русских. Представленные анализирующие результаты ядер ассоциативных полей и долей семантических зон позволяют сделать вывод, что большинство русских думают о «я» в первую очередь как о субъекте, то есть о том, кто я есть. Большинство китайских респондентов думают о «я» в первую очередь как о местоимении. Согласно распределению слов-реакций в семантической зоне «характеристика» русские испытуемые ассоциируют больше положительных оценок и меньше отрицательных. У китайских испытуемых было наоборот: положительные слова-реакции уменьшились, а отрицательные увеличились. Перспектива данного исследования заключается в более глубоком синхронно-диахроническом анализе образов, сложившихся в языковом сознании носителей русской и китайской культур, и построении динамической кривой изменения и наполнения.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А., Шахнарович А.М. *Психолингвистические проблемы семантики*. Москва: Наука, 1983.
2. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа сознания. *Этнокультурная специфика языкового сознания.* Москва: Институт языкознания РАН, 1996: 7–22.
3. Стрельцова Н.В. *Межличностные отношения в языковом сознании русских: гендерный аспект*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва: ИЯз РАН, 2005.
4. Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования. *Языковое сознание и образ мира*. Москва, 2000: 13–23.
5. Чжан Ш. «Само» китайцев. *Народный форум*. 2012; № 000 (034): 72–73.
6. Харченко Е.В. Я-идентификация современных студентов (на примере ассоциативного эксперимента). *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2014; Т. 11, № 1: 53–56.
7. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети. *Языковое сознание и образ мира*. Москва: Институт языкознания РАН, 2000: 191–206.
8. Хуан Т. Образ «Я» в языковом сознании носителей китайского языка. *Значение как феномен актуального языкового сознания носителя языка*: тезисы II Всероссийской научной конференции. Воронеж: Истоки, 2016: 106–108.
9. Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В., Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус Еврас. *От реакции к стимулу*. 2014; Т. 1.

References

1. Leont'ev A.A., Shahnarovich A.M. *Psiholingvisticheskie problemy semantiki*. Moskva: Nauka, 1983.
2. Tarasov E.F. Mezhkul'turnoe obschenie – novaya ontologiya analiza soznaniya. *`Etnokul'turnaya specifika yazykovogo soznaniya.* Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 1996: 7-22.
3. Strel'cova N.V. *Mezhlichnostnye otnosheniya v yazykovom soznanii russkih: gendernyj aspekt*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: IYaz RAN, 2005.
4. Ushakova T.N. Yazykovoe soznanie i principy ego issledovaniya. *Yazykovoe soznanie i obraz mira*. Moskva, 2000: 13-23.
5. Chzhan Sh. «Camo» kitajcev. *Narodnyj forum*. 2012; № 000 (034): 72-73.
6. Harchenko E.V. Ya-identifikaciya sovremennyh studentov (na primere associativnogo `eksperimenta). *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2014; T. 11, № 1: 53-56.
7. Karaulov Yu.N. Pokazateli nacional'nogo mentaliteta v associativno-verbal'noj seti. *Yazykovoe soznanie i obraz mira*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2000: 191-206.
8. Huan T. Obraz «Ya» v yazykovom soznanii nositelej kitajskogo yazyka. *Znachenie kak fenomen aktual'nogo yazykovogo soznaniya nositelya yazyka*: tezisy II Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Voronezh: Istoki, 2016: 106-108.
9. Cherkasova G.A., Ufimceva N.V., Russkij regional'nyj associativnyj slovar'-tezaurus Evras. *Ot reakcii k stimulu*. 2014; T. 1.

Статья поступила в редакцию 17.05.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-503-506

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*
Abakarova U.U., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*

EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY IN DAGESTAN RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA. In the paper, the authors identify and describe the emotional and evaluative vocabulary in Dagestan Russian-language media. In the course of the study, the structural, semantic and functional features of this vocabulary are determined. It is established that the evaluative vocabulary in Dagestan Russian-language journalism is presented in two varieties: unambig-

uous words with evaluative meaning and words expressing evaluation in figurative metaphorical meanings. Formations with suffixes of subjective evaluation, characteristic of the Russian language, are not represented in the material. In the texts of Dagestan newspapers, the use of stylistically reduced vocabulary, borrowings, neologisms is observed. A productive evaluative means is metaphors, mainly the author's individual metaphor, characterized by unusual figurative use and pragmatic orientation.

Key words: **emotional-evaluative vocabulary, Dagestan Russian-language media, positive assessment, negative assessment unambiguous evaluative words, evaluative metaphors**

Г.А. Гасанова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail:gulistan160459@mail.ru*
У.У. Абакарова, *магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала*

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В ДАГЕСТАНСКИХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В работе мы попытались выявить и описать эмоционально-оценочную лексику в дагестанских русскоязычных СМИ. В ходе исследования определены структурно-семантические и функциональные особенности данной лексики. Установлено, что оценочная лексика в дагестанской русскоязычной публицистике представлена в двух разновидностях: однозначные слова с оценочным значением и слова, выражающие оценку в переносных метафорических значениях. Образования с суффиксами субъективной оценки, характерные для русского языка, в нашем материале не представлены. В текстах дагестанских газет наблюдается употребление стилистически сниженной лексики, заимствований, неологизмов. Продуктивным оценочным средством являются метафоры, преимущественно индивидуально-авторские, отличающиеся необычным образным употреблением и прагматической направленностью.

Ключевые слова: **эмоционально-оценочная лексика, дагестанские русскоязычные СМИ, положительная оценка, отрицательная оценка однозначные оценочные слова, оценочные метафоры**

Настоящая статья посвящена исследованию эмоционально-оценочной лексики в дагестанских русскоязычных СМИ.

Актуальность темы обусловлена тем, что данная лексика на материале дагестанской прессы изучена недостаточно.

Предмет исследования – структурно-семантические и функциональные особенности оценочной лексики в языке дагестанских печатных СМИ.

Цель работы: выявить и описать оценочную лексику в текстах дагестанских печатных СМИ.

Задачи статьи: выявить оценочную лексику, наиболее часто употребляемую в языке газет; описать оценочные метафоры в печатных СМИ; определить структурно-семантические и функциональные особенности оценочной лексики в региональной дагестанской публицистике.

Материалом для исследования послужили газетно-публицистические тексты центральных изданий Дагестана: «Свободная республика», «Черновик», «Молодёжь Дагестана», «Аи Ф» и др.

Научная новизна работы состоит в том, что эмоционально-оценочная лексика рассматривается на материале дагестанской русскоязычной прессы. Теоретическая значимость работы связана с расширением представления об особенностях эмоционально-оценочной лексики и ее функционировании на страницах современной печати.

Практическая ценность исследования определяется возможностью использования его результатов и материала в процессе преподавания русского языка, а также в лексикографической практике.

В русском языке основному фонду лексики, выполняющей номинативную функцию, противопоставлены слова, в смысловой структуре которых кроме понятийного значения содержатся коннотативные компоненты, отражающие эмоционально-оценочное отношение людей к тем или иным предметам, лицам и явлениям. Их функция в языке – экспрессивная. «Экспрессивная функция ориентирована на выражение субъективных аспектов восприятия человеком реального мира» [1, с. 45]. Г.Я. Солганик относительно газетно-публицистического стиля речи категорию экспрессивности рассматривает «как видовое понятие по отношению к родовому – оценочности» [2, с. 9].

Следует отметить важную роль рассматриваемой лексики, так как без нее не может обойтись ни один язык.

По словам Э.В. Кузнецовой, «в объективную информацию, выражаемую с помощью таких слов, «врывается» субъективный человеческий фактор» [3, с. 182].

Коннотативная лексика являлась объектом исследования многих ученых-лингвистов [4–8], однако среди них до сих пор нет единства мнений относительно понятия «коннотация».

Наиболее приемлемым представляется определение Н.Ф. Алефиренко: «Коннотации – это тот аспект значения номинативных единиц, который представляет собой совокупность эмотивных, ассоциативно-образных и стилистических сем, отражающих не столько признаки обозначаемых объектов, сколько отношение говорящего к обозначаемому или условиям речи» [9, с. 109].

Таким образом, следует признать, что строгой границы между лексическим значением и коннотацией не существует [10, с. 113].

В структуре коннотации важное место занимают эмоциональность и оценочность, так как именно они выражают эмоционально-оценочное отношение. С эмоциональностью тесно связан компонент «оценочность». Можно сказать, что он является главным по отношению к эмоциональности, так как имеет социальный характер. Сами эмоции делятся на положительные и отрицательные.

В толковых словарях отмечаются лишь эмоциональные пометы, которые указывают и на характер оценки. Это тоже является свидетельством близости эмоциональности и оценочности.

Положительная оценочность отмечается такими пометами, как *ласкательное, шутливое,* отрицательная – *неодобрительное, презрительное, пренебрежительное, бранное.*

Некоторыми исследователями признается целесообразным объединение эмоционального и оценочного компонентов в одном эмоционально-оценочном [3, с. 3; 11, с 36].

Так О.В. Загоровская отмечает, что оценка предмета человеком основывается обычно на эмоциональных переживаниях, поэтому эти понятия трудно разделять.

«Оценка – как положительная или отрицательная характеристика предмета, обусловленная признанием или непризнанием его ценности с точки зрения соответствия или несоответствия его качеств каким-либо ценностным критериям» [12, с. 18], может быть выражена разными языковыми средствами, однако наиболее ярко она реализуется эмоционально-оценочной лексикой.

В русском языке выделяют три вида эмоционально-оценочной лексики: слова, которые в своих основных, прямых значениях выражают оценку; слова в переносных метафорических значениях и производные слова с суффиксами субъективной оценки.

В газетных текстах встретились слова, которые в своих основных прямых значениях выражают ту или иную оценку. Большая часть из них выражает отрицательную оценку.

Центром аксиологической оценки в СМИ является человек.

Лицо характеризуется по разным признакам, преимущественно по социальному положению, виду деятельности, отношению к окружающим, умственным способностям и т. д.

«Ранее судимый неудачник вскоре задержан полицейскими и допрошен на камеру» (СР, 24.02.2023).

«Очень всё странно. При таком кадровом голоде выкидывать с работы профессионала по обстоятельствам, которые от него никак не зависели» (там же).

Ту или иную оценку предметов и явлений действительности могут выражать слова разных частей речи в русском языке: существительные, прилагательные, глаголы и т. д.

Среди субстантивно-оценочной лексики наибольшей активностью отличаются абстрактные существительные, которые используются авторами газетных статей для характеристики социальной жизни человека, его деятельности.

Примеры абстрактных существительных с положительной оценкой: *радость, гордость, веселье, позитив* и др.

«Сам факт, что наш земляк, родители которого переехали в Англию, не потерялся, а нашёл себя в футболе, вызывает радость и гордость за его родителей, воспитавших такого талантливого парнишку» (СР, 24.02.2023).

Описывая реакцию жителей Махачкалы на первый снег, наконец-то выпавший в середине января этого года, автор употребляет абстрактные существительные *радость, веселье, праздник, позитив.*

Автор отмечает, что *«за последнее время это был, наверное, единственный повод для радости».* И далее использует однокоренной глагол *радоваться.*

«Никакие круглые даты, юбилеи и праздники в нас уже не вызывают позитивных эмоций – всё выжжено, а тут снег! Он как будто вернул зиме её

предназначение и содержание. От того мы так радовались, словно вернулись в далёкое детство» (Черновик, 23.01. 2023).

Слово *радость* в данном контексте синоним слову *детство*. Выстраивается такой контекстуальный синонимический ряд *снег – радость – детство.*

В газетных статьях политической и социальной направленности встретились такие пейоративные абстрактные существительные, как *насилие, жестокость (имущественная) поляризация, (безумное) подорожание, ненависть, расчеловечивание, варваризация, озверение, негодование, невежество, хамство, безалаберность, неуважение* и др.

«Резонансные преступления прошлого года просто поражают своей жестокостью» (СР, 02. 01. 2023).

«Очень часто за вполне милым фасадом может стоять невежество, хамство, немотивированная агрессия» (СР, 02. 01. 2023 г.).

С помощью интенсификаторов-прилагательных усиливается эмоциональное воздействие на читателя. Ср:

«Прибавьте к этому один из самых низких доходов по стране, катастрофическую имущественную поляризацию, когда один – ну совсем в шоколаде, а другие – чуть ли не голодают. Плюс безумное подорожание всего из-за наплыва в республику туристов. И вы получите картину маслом, где взаимная ненависть самое лёгкое, что можно ожидать» (СР, 02. 01. 2023).

В текстах региональных газет наблюдается активное употребление неологизмов (в том числе из молодежного жаргона), заимствованных из английского языка: *трэш* (от англ. trash – мусор), *хейтер* (от англ. hate – ненависть) – «злой, агрессивный, завистливый пользователь интернета», *фейк* – «что-либо лживое, поддельное», *зашквар* – «нечто позорное, постыдное» и др.

Ср.: подзаголовок «*Трэш года*» (СР, 24.02.2023).

Трэш – слово из молодежного жаргона, означает «что-то безумно плохое». Им эмоционально характеризуется все отрицательное. Журналист данным словом выражает свое отрицательное отношение к тому, что «правоохранительные органы вели дело несправедливо» (СР, 24.02.2023).

В дагестанских русскоязычных СМИ отмечается продуктивность окказионального словообразования. Ср.: *отключка, мордобойцы, городнашевцы, телеграм-помойка* и др.

«И эта неожиданно красивая елка на спуске с моста на улицу Ленина (Гамзатова) смотрелась такой незваной гостьей в Махачкале, которая разучилась радоваться чему-то еще, кроме наших великих мордобойцев» (СР, 23.01. 2023).

Журналист Руслан Магомедов называет городнашевцами представителей движения «Город наш».

«*Но шло время, а те объекты, за сохранение которых бились общественники мэрии в последние годы, сохранить не очень-то и удалось, поэтому на память о себе мэр оставил «городнашевцам» книгу о Махачкале*». (Черновик, 01.12.2022).

Следующая группа оценочной лексики, представленная в дагестанских СМИ – адъективно-оценочная лексика. Это преимущественно качественные прилагательные, которые совмещают в себе атрибутивные и предикативные признаки и выполняют в тексте характеризующую функцию.

Они подразделяются на общеоценочные и частнооценочные. Общеоценочные прилагательные выражают общую оценку. Например, такие прилагательные, как *хороший* и *плохой,* дают оценку по совокупности разных признаков и характеризуют разные предметы и явления окружающей действительности. В газетных текстах журналисты часто употребляют их синонимы: *хороший – отличный, прекрасный, превосходный, лучший, замечательный великолепный* и др.; *плохой – неважный, неприглядный, негодный, скверный* и др.

«Но жизнь продолжалась, и с нами случалось еще много чего, что наполнило нашу жизнь событиями… хорошими и не очень» (СР, 13.01.2023).

«*Когда меня спрашивают про поездку в Дербент, я всем советую оставить понты дома и сесть в электричку, чтобы спокойно приехать в этот прекрасный город, пока он не сильно устал от туристов*» (СР, 24.02.2023).

«Регион имеет отличные показатели в спорте, поэтому стоит построить новый современный центр», – считает Кириенко (Генеральный секретарь Федерации бокса России) (СР, 24.02.2023).

В следующем тексте с помощью общеотрицательного прилагательного *плохой* журналист дает прямую отрицательную оценку деятельности бывшего уже мэра города.

«Он был плохим мэром, прежде всего, потому, что так и не понял, что Махачкала принадлежит ее жителям. Не мэру или чиновникам, не туристам или торговцам, а именно горожанам» (СР, 24.02.2023). Частнооценочные прилагательные представлены в газетных текстах более обширно и разнообразно. Они содержат оценку одного из свойств объекта. Мелиоративные прилагательные встречаются преимущественно в текстах для характеристики человека, его положительных качеств. Приведем примеры.

«*Будучи образованным, умным, волевым, интеллигентным человеком, прекрасно понимающим контекст событий, он имел все шансы стать чиновником, который работает на пользу республики*» (СР, 24.02.2023).

«*Королева также рассказала, что в Дагестане повстречала много добрых и отзывчивых людей*» (СР, 26.02.2023).

Частнооценочных прилагательных с отрицательной оценкой встретилось меньше, чем с положительной.

Эмоциональную оценку могут выражать не только существительные и прилагательные, но и глаголы, так как те или иные действия вызывают в нас определенные эмоции – позитивные или негативные.

Это преимущественно стилистически сниженная лексика (просторечная и разговорная), выражающая отрицательную оценку: *«оттутузили», «притащит», «офигели», «закатил (истерику)», «раздолбали»*.

«*И тут мы офигели. На следующий день Шамиль записывает покаянное обращение со словами, что он был неправ»* (СР, 24.02 2023).

«Но пробка в Дербент была многокилометровая и непредсказуемая. Ситуацию усугубляли и обочечники. Помнится, летом, стоящие в пробке мужики, остановили одного такого и оттутузили» (СР, 24.02.2023).

Нередко оценка является контекстуально обусловленной. То есть глагол приобретает оценочное значение именно в данном контексте. Приведем пример.

«*Он умел нарушать правила для того, чтобы в конечном итоге получить то, что ему нужно. Но при этом он не мог об этом промолчать, хотя бы для того, чтобы повторить этот трюк еще раз. Не про него это было «промолчать» – он был очень открытым человеком»* (СР, 24.02.2023). На то, что в данном случае глагол выражает отрицательное оценочное значение, указывают и авторские кавычки.

Газетные тексты изобилуют метафорами. Метафора позволяет журналисту в иносказательной форме осветить насущные проблемы современного общества, выразить свое эмоциональное состояние, более ярко представить описываемую ситуацию. «Метафора в современной публицистике является не только приёмом изображения действительности, но и действенным средством выражения социальной оценки» [13, с. 612].

Наша элита похожа на ботву со слабой корневой системой… И федеральный центр их может выдергивать из почвы, не прилагая никаких усилий – и они уже у тебя в руках [Черновик, 11.02.22].

По отношению к высокопоставленным политикам и чиновникам употребляются такие метафоры, как *клан, каста, элита, знать,* с негативной оценкой.

В группе глагольных метафор преобладают общеязыковые метафоры, образность которых уже не ощущается. Тем не менее даже использование таких метафор позволяет автору газетной статьи привлечь внимание читателя к проблеме, отражая стремительность развития событий:

Санкции, как следует из комментария Чернышова «Черновику», ударят по благосостоянию россиян [Черновик, 04.03.22].

Пожалуй, одна из самых больших потерь последних лет – это доступность автомобилей. Цены на них летят вверх с немыслимой скоростью (СР, 15.02.22).

Большое распространение на страницах газет имеют метафорические фразеологические сочетания: генетивные обороты «и. п. сущ. + р. п. сущ.» *(сливки большевиков, театр правосудия и абсурда (о судебном процессе));* атрибутивные сочетания «прилагательное + существительное»: *минусовая ситуация, судебная карусель, душевная канализация.*

Большинство из них, как видно из примеров, индивидуально-авторские образования. Такие метафоры отличаются необычным образным употреблением и прагматической направленностью. Эта прагматическая направленность метафоры активно используется журналистами.

Исследование показало, что эмоционально-оценочная лексика в дагестанских русскоязычных печатных СМИ представлена в двух разновидностях: однозначные слова с ярким оценочным значением и слова в переносных метафорических значениях. Слова с суффиксами субъективной оценки, характерные для русского языка, в нашем материале не представлены. В газетных текстах оценка выражается словами разных частей речи. Среди существительных наибольшей активностью отличаются слова, дающие однозначную характеристику людей, и абстрактные существительные, с помощью которых журналисты выражают свое отношение к тем или иным общественно-политическим событиям в стране и регионе. Представлена лексика, в которой содержится оценка признаков и действий. Наблюдается употребление в дагестанской публицистике стилистически сниженной лексики (разговорной, просторечной, жаргонной), заимствований и неологизмов. Одним из основных средств выражения оценки в дагестанских СМИ является метафора и метафорические сочетания, в большинстве своем представляющие индивидуально-авторские образования.

Таким образом, с помощью эмоционально-оценочной лексики авторы дают яркую и точную характеристику лица, эмоционально и образно выражают положительное или отрицательное отношение к описываемым явлениям.

Научная новизна работы состоит в том, что эмоционально-оценочная лексика рассматривается на материале дагестанской русскоязычной прессы. Теоретическая значимость работы связана с расширением представления об особенностях эмоционально-оценочной лексики и ее функционировании на страницах современной печати.

Практическая ценность исследования определяется возможностью использования его результатов и материала в процессе преподавания русского языка, а также в лексикографической практике.

Библиографический список

1. Лукьянова Н.А. *Экспрессивная лексика разговорного употребления*. Новосибирск 1986.
2. Солганик Г.Я. *Лексика газеты (функциональный аспект)*. Москва, 1981.
3. Кузнецова Э.В. *Лексикология русского языка*. Москва, 1989.
4. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт*. Москва, 1988.
5. Вольф Е.М. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва, 1986.
6. Вольф Е.М. Метафора и оценка. *Метафора в языке и тексте*. Москва, 1988.
7. Кисилева Л.А. *Вопросы теории речевого воздействия*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1978.
8. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва, 1986.
9. Алефиренко Н.Ф. *Спорные проблемы семантики*. Волгоград, 1999.
10. Кронгауз М.А. *Семантика*. Москва, 2005.
11. Загоровская О.В. О семантических различиях образных и экспрессивных единиц языка. *Экспрессивность на разных уровнях языка*. Новосибирск, 1984: 74–81.
12. Гибатова Г.Ф. *Семантическая категория и средства ее выражения в современном русском языке*. Автореферат диссертации …кандидата филологических наук, 1996.
13. Гасанова Г.А. Новые метафоры в современном русском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 610–612.

References

1. Luk'yanova N.A. *`Ekspressivnaya leksika razgovornogo upotrebleniya*. Novosibirsk 1986.
2. Solganik G.Ya. *Leksika gazety (funkcional'nyj aspekt)*. Moskva, 1981.
3. Kuznecova `E.V. *Leksikologiya russkogo yazyka*. Moskva, 1989.
4. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovyh znachenij. Ocenka. Sobytie. Fakt*. Moskva, 1988.
5. Vol'f E.M. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*. Moskva, 1986.
6. Vol'f E.M. Metafora i ocenka. *Metafora v yazyke i tekste*. Moskva, 1988.
7. Kisileva L.A. *Voprosy teorii rechevogo vozdejstviya*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1978.
8. Teliya V.N. *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic*. Moskva, 1986.
9. Alefirenko N.F. *Spornye problemy semantiki*. Volgograd, 1999.
10. Krongauz M.A. *Semantika*. Moskva, 2005.
11. Zagorovskaya O.V. O semanticheskih razlichiyah obraznyh i `ekspressivnyh edinic yazyka. *`Ekspressivnost' na raznyh urovnyah yazyka*. Novosibirsk, 1984: 74-81.
12. Gibatova G.F. *Semanticheskaya kategoriya i sredstva ee vyrazheniya v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii …kandidata filologicheskih nauk, 1996.
13. Gasanova G.A. Novye metafory v sovremennom russkom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 610-612.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 811.411.21; 811.512.144 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-506-508

Gasanova S.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gsalminat@yandex.ru*

Kazanlieva Kh.I., *MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: hadijat271099@icloud.com*

CULTURAL MEANINGS OF RED COLOR IN ARABIC AND KUMYK LANGUAGES (ON THE MATERIAL OF PHRASEOLOGICAL AND PAREMIOLOGICAL UNITS). The color symbolism most clearly reflects the specifics of a national language picture of the world, which is associated with temperament and character of the people, its traditional way of life, background knowledge, customs, religious beliefs. These features are especially evident in phraseological units, proverbs, sayings as the most stable language units. The study of secondary meanings of color names, figurative perception, stereotypes and symbols of ethnic self-consciousness in two culturally and typologically distant Arabic and Kumyk languages allows revealing features of figurative color perception in these ethnic groups. In the Arabic linguistic picture of the world, the red symbolizes both positive and negative cultural meanings: wealth and nobility in clothing, heat, anger, rage, blood, war, etc. Kumyk ethno-linguistic symbolism fixes such symbols of the red as beauty, life, energy, warmth and blood.

Key words: **linguoculturology, stereotypes, symbols, cultural meanings, phraseological units, proverbs and sayings, colouratives, Arabic language, Kumyk language**

С.Н. Гасанова*, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gsalminat@yandex.ru*

Х.И. Казанлиева*, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: hadijat271099@icloud.com*

КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ КРАСНОГО ЦВЕТА В АРАБСКОМ И КУМЫКСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

Символика цвета наиболее ярко отражает специфику национальной языковой картины мира, которая связана с темпераментом и характером народа, его традиционным образом жизни, фоновыми знаниями, обычаями, религиозными представлениями. Особенно ярко эти особенности проявляются во фразеологических единицах, пословицах, поговорках как самых устойчивых единицах языка. Исследование вторичных значений наименований цвета, образного восприятия, стереотипов и символов этнического самосознания в двух далеких друг от друга в культурном и типологическом отношении языков (арабском и кумыкском) позволяет выявить особенности образного цветового восприятия у данных этносов. В арабской языковой картине мира красный цвет символизирует как положительные, так и отрицательные культурные смыслы: богатство и благородность в одежде, жару, гнев, ярость, кровь, войну и т. д. Этноязыковая символика кумыков фиксирует такие символы красного, как красота, жизнь, энергию, тепло, кровь.

Ключевые слова: **лингвокультурология, стереотипы, символы, культурные смыслы, фразеологизмы, пословицы и поговорки, колоративы, арабский язык, кумыкский язык**

Мир человека окружён разнообразием красок, и цвета играют важную роль в становлении цивилизации и культуры народа. Они представляют собой наследие, отражающее историю, быт, мировосприятие этноса и являются результатом накопления социальной, интеллектуальной, эмоциональной информации национального характера. Изучение цветообозначений является важным аспектом в понимании мира с точки зрения определенного народа, так как цветовое значение варьируется от одной культуры к другой [1–14].

«Цвет является одним из индикаторов человеческих способностей ощущать и воспринимать окружающий мир на физическом уровне» [1, с. 97].

Предметом статьи является исследование культурных смыслов во фразеологических и паремиологических единицах с компонентом «красный» в арабском и кумыкском языках.

Цель данной статьи – выявить общее и специфическое в этническом восприятии красного цвета в арабском и кумыкском языках на основе сопоставительного анализа фразеологических и паремиологических единиц с данным компонентом.

В соответствии с обозначенной целью в статье решаются следующие задачи:

– выявить и систематизировать корпус фразеологических и паремиологических единиц с компонентом цветообозначения «красный» в арабском и кумыкском языках;

– дать характеристику лексико-семантическим особенностям фразеологизмов и паремий с компонентом цветообозначения;

– исследовать особенности структурной организации данных выражений;

– провести сопоставительный анализ смыслового обозначения колоратива «красный» в составе фразеологических и паремиологических единиц.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней впервые исследуются фразеологических и паремиологические единицы арабского и кумыкского языков с компонентом «красный».

Теоретическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут внести определенный вклад в разработку вопросов изучения фразеологических единиц различных языков, в выявление культурных символов, фразеологической картины мира.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволят глубже понять особенности мировосприятия арабского и кумыкского этносов и выявить лингвокультурологическое содержание анализируемых единиц сопоставляемых языков.

Обращенность к материалу паремий и фразеологизмов объясняется тем, что именно эти единицы могут наиболее достоверно «рассказать» о символике цвета, «потому что в нем закреплен не частный взгляд отдельного члена этнической общности, а сложившееся в течение веков и тысячелетий коллективное восприятие каждого цвета» [1, с. 98].

Красный цвет весьма значим в культуре многих народов, его символические значения чрезвычайно многообразны. Семантическое ядро этого колоратива включает значения, общие и понятные многим народам: красота, радость, революция, война. Люди с древности проявляли особое пристрастие к красному цвету.

Несмотря на то, что красный цвет не столь распространен в окружающем человека ландшафте, как белый и черный цвета, он достаточно широко используется во фразеологии арабского и кумыкского языков [2, с. 64].

Кроме основного природного цвета, каждый из цветов в том или ином языке имеет оттенки, проявляющиеся чаще всего во вторичных номинациях и отражающие особенности культуры народа и окружающей его среды.

Так, например, красный цвет в арабском языке имеет следующие оттенки: ‘ahmar (красный): barsi:mu:niyy (цвет хурмы), fukha:riyy (глиняный), qarmaziyy (карминный), karkada:wiyy (каркаде), lahi:biyy (пламенный, огненный), zahriyy (цветочный), yu:sifiyy (мандариновый), jalna:riyy (цвет цветка граната, светло-гранатовый), nara:njiyy (померанцевый), dam al-gaza:l (цвет крови газели) [3, с. 10].

В арабском языке красный цвет (أحمر) – это цвет знатных и благородных родов племенного союза курейшитов. Это символ тяжёлого труда, силы, борьбы и войны. Он означает гнев, трагедии и ярость. Красным для человека является, прежде всего, цвет крови. Кровь в определенном смысле символизирует саму жизнь. Неслучайно многие государственные флаги арабских стран включают этот цвет. В борьбе за независимость было пролито немало крови, поэтому арабское выражение الموت الأحمر (досл.: «красная смерть») означает насильственную смерть [1, с. 104]. Также так говорят о необходимости проявлять терпение при оскорблениях и других трудностях [4, с. 112].

Во многих лингвокультурах красный цвет ассоциируется с цветом крови. Такие ассоциации существуют как в арабской, так и в кумыкской лингвокультурах. Например, в кумыкском языке *ал (къызыл) къанына боялмакъ (юзмек)* (досл.: «окраситься в красный цвет крови») – утопать в крови [5]. Также в определении красного цвета выделяется семантическая доминанта къан «кровь»: къызыл «красный» – *къан къызыл* «цвета крови». Сочетание слова *къан* «кровь» с лексемой къызыл «красный» усиливает колоративную семантику слова. Также в кумыкском языке часто встречается оттенок красного – алый «ал». Например, *ал къанына къаралмакъ* (букв.: почернеть от алой крови) – покрыться алой кровью, *ал къанына юзмек* (букв.: плавать в алой крови), что соответствует выражению «утопать в крови, быть сильно раненым». Позитивная сторона символики смысла лексемы *къан* «кровь» коннотирует жизнь, здоровье, энергию. Лексема къан в дагестанских языках, заимствованная из тюркских языков, функционирует в устойчивых выражениях, связанных с обычаем кровной мести. Например, *къан душманлар* «кровные враги», *къанлы гиши* (букв.: кровавый человек) – о человеке, который убил кого-то.

Как показывает история, красный цвет ассоциируется с цветом восставших. Так повелось ещё с времён во время французской революции. Имеено с этого времени красный цвет стал восприниматься в контексте символа революции. [6: 33].

За годы советской власти и в постсоветский период в кумыкском языке появилось большое количество фразеологических выражений, образованных по образцу соответствующих средств русского языка. К таким относится и *къызыл къалакъашар* «красные фуражки», говоря о военнослужащих в войсках НКВД, которые носили кирпично-красные фуражки.

Красный цвет в некоторых фразеологических выражениях символизирует нечто редкое, а поэтому ценное и сохраняемое: *Къызыл китап* «Красная книга» – реестр редких видов животных и растений всего мира, находящихся на грани исчезновения, вымирания или истребления».

С победой советской власти связано и фразеологическое выражение *къызыл еллер* (букв.: «красные ветры»), которое является знаком приближающейся новой жизни.

Следующие фразеологизмы кумыкского языка также являются атрибутами постсоветского периода: *къызыл книжка* «удостоверение» (букв.: «красная книжка»), *къызыл доска* «доска почета» (букв.: красная доска).

В представлении арабов красный цвет символизирует сильную жару, когда воздух дрожит от зноя, а красноватая земля раскалена, словно угли. Такое состояние атмосферы арабы называют «полуденной краснотой» ظهر أحمر. Это также цвет адского пламени в сочетании الحمرة جهنم(букв.: красный ад) в значении опасности и войны [7]. В кумыкском лексема «красный» также употребляется в значении тепла и связана с солнцем: *гюнню къызыл къалачы* – красное зарево солнца [8, с. 78], *къызыл гюнлер* (букв.: красные дни) – употребляется по отношению к жарким дням, *къызыл йымырткъаны къабугъу ерге тюшмей, исив тюшмес* (досл.: «пока скорлупа красного яйца не упадет, тепло на землю не придет») – в данной пословице употребление словосочетания «къызыл йымырткъа» (красное яйцо), связано с христианской традицией окрашивания яиц в красный цвет на празднование Пасхи, как известно, дата празднования приходится в период с апреля по мая и следует после дня весеннего равноденствия, т. е. теплые дни начнутся после празднования Пасхи, в данном случае «красное яйцо» – символ наступления весны. Встречается еще вариант данной поговорки *къызыл йымыртгъаны къабугъу ерге тюшмес* (букв.: скорлупа красного яйца на землю не упадет) в значении, что в ближайшее время не потеплеет. Словосочетание «къызыл йымыртгъа» употребляется и в поговорке *къызыл йымыртгъадан къойнун толтурмакъ* (букв.: наполнить пазуху красными яйцами) в значении сулить золотые горы, то есть обещать слишком много.

В арабском языке существуют выражения, содержащие глагольные формы, в состав которых входит понятие «красный» как компонент цветообозначения. Например, в Сирии говорят: «Покраснеть лучше, чем испытывать печаль», а в Кувейте есть похожее по смыслу выражение: «Лучше один раз покраснеть, чем всё время бледнеть и чахнуть» [9]. Обе эти пословицы означают, что лучше сделать один раз что-то смелое и решительное, чем страдать и чахнуть от осознания того, что ничего не предпринял, когда была возможность [1], т. е. лучше один раз испытать стыд от совершенного, чем жалеть об упущенном всю жизнь.

Красный цвет в арабском языке также символизирует жар любви, здоровье и плодородие: «حمراء ليلة) (досл.: «красная ночь») – ночь любви [10].

Красота человека и окружающей природы тоже ассоциируется с красным цветом, что находит выражение в следующей ФЕ: الحسن أحمر [4], امرأة حمراء(букв.: «красная женщина») – «красота алая», *къызыл юзлю* (букв.: краснолицый), где красный ассоциируется с физической силой, мужеством, здоровьем – «человек с хорошим здоровьем, приятной внешности» [11]. Считается, что нежный румянец на щеках не только красит человека, но и свидетельствует о крепком здоровье. Для описания красноты лица арабы употребляют сравнение с плодом циномория красно-коричневого растения, растущего на засушливых районах كأنه النكعة حمرة(букв.: он как плод циномория краснотой), а также сравнение с ежевикой هو أشد حمرة من المصعة (букв.: он краснее ежевики), для передачи яркости оттенка красного употребляется сопоставление с камедью акации إنـه لأحمر كأنـه الصـرية (букв.: он красный, как красная камедь).

Пословицы кумыкского языка также фиксируют в лингвокультуре положительные коннотации красного цвета:

К*ъызынгны эрге берме сюйсенг, къызыл гийдир* «Если хочешь выдать замуж дочь, одень ей красное» [12, с. 194]. *Къызынг эрши буса, къызыл опуракъ гийдир* «Если дочка некрасивая, одень на нее красное» [12, с. 194]. Для описания внешности человека используется сравнение с красным цветком *къызыл гюлдей* – «прекрасен, как красный цветок» [11].

В отрицательной коннотации красный употребляется в таких поговорках, как أشأم من أحمر عاد (букв.: злополучнее, чем красный из числа адитов) и أنكد من كلب أجصّ، ومن أحمر عاد (букв.: злосчастнее, чем гипсовая собака, и чем красный из числа адитов). «Красный из числа адитов» – так называют человека, который убил верблюдицу пророка Салиха и тем самым совершил великий грех, что повлекло за собой божью кару и уничтожение самудян. В источниках упоминается, что этот человек был краснолицым [13].

Красный цвет также ассоциируется со смущением, стыдом или с чем-либо недостойным, неприличным. Выражения с таким значением встречаются как в кумыкском, так и в арабском языках [10]. Например, احمر خجلا покраснеть от стыда; وجهه أحمر(досл.: «его лицо красное»); احمرت عينيه(досл.: «его глаза покраснели»); اشد حمرة من بنت المطر(досл.: «краснее божьей коровки»). В кумыкском языке: *бети къызарма* «засмущаться, постесняться» (букв.: лицо покраснеть») – это не указание на цвет лица, а обозначение цвета, выражающего определённые чувства («стыд, смущение»). *Къып-къызыл болмакъ* (букв.: стать ярко-красным) «смутиться» в данном выражении употребляется препозитивная усилительная частица для передачи яркости оттенка красного. *Къып-къызыл ялгъан айтмакъ* (букв.: говорить ярко-красную ложь) – явная ложь, сущая ложь.

Арабы называли الأحمر الأبيض (букв.: красный белый) вольноотпущенных неарабов из числа персов и римлян.

О человеке, видевшем на своем жизненном пути много трудностей, говорят *анасыны ал увузун къусмакъ* (букв.: стошнить красным молозивом матери) [8, с. 24].

Красный цвет в арабском языке также объединяет в пары различные предметы: «Два красных» – это характеристика либо мяса и хлеба, либо мяса и вина, но также золота и шафрана [14], так как в арабских странах широко используется золото с высоким содержанием меди, придающей красноватый оттенок металлу, а цвет шафрана колеблется от ярко жёлтого до ярко красного. Арабы говорят أفسد الناس الأحمران (букв.: человека портят два красных).

В арабской национальной одежде много красного цвета, особенно в алжирских и марокканских женских костюмах. Это отличительный признак высокого общественного положения и знатного происхождения [1].

Красному цвету приписывают очень мощную энергию, которая наталкивает человека на деятельность, уверенность, формирует лидерские качества, при этом опасность также передается красным цветом: تجاوز الخطوط الحمراء(досл.:

«превышение красных линий») – в данном случае говорится о нарушениях.

Красный цвет также является символом очень хорошего настроения и праздника. В кумыкском языке все праздничные дни связаны с красным цветом – *календарны къызыл гюню* (досл.: «красный день календаря») [8, с. 107].

Также в обиходе встречаются такие сочетания как *къызыл тил* (букв.: красный язык) – об остроумном человеке, *къызыл сёз учун* «ради красного словца, для выразительности речи». В данном случае красный употребляется для выражения чего-то красивого, остроумного [11].

В кайтакском диалекте кумыкского языка, как и в некоторых других тюркских языках, прилагательное *кьызыл* «красный», субстантивируясь, приобрело значение «золото». Например: *кьызыл акьчалар* «золотые монеты» (досл.: «красные деньги») [8, с. 130].

Прилагательное къызыл встречается и в составе фразеологизма *къызыл мююш* (букв.: «красный угол») – культурно-просветительное учреждение клубного типа; помещение, занимаемое таким учреждением и обозначает места для досуга и отдыха [8, с. 130].

Устойчивые сочетания с фразеологическим значением, обозначающие продукты питания, также содержат красный цвет: *къызыл балыкъ (*досл.*:* «красная рыба») – «бескостная рыба семейства осетровых», *къызыл будай* (букв.: красные зерна). Красный в составе фитонимов: *къызылакъ* – тюльпан, *къызылчыта* – дикая морковь, *къызылъяпыракъ* – репейник.

В семантике красного цвета ряда фразеологических единиц кумыкского языка прослеживаются значения «лучший», «качественный»: *къызыл мал* (букв.: красный товар) – «ткани, мануфактура лучшего качества», *къызыл будай* (букв.: красные зерна) – «зерна лучшего качества» [11], *къыз тюгюл, къызыл алтын* (букв.: не девушка, а красное золото). Красное, или червонное золото считается почти чистым золотом, то есть металл самой высокой пробы, употребляется по отношению к хорошему человеку. Сочетание *къызыл багьасы* (букв.: красная цена) указывает на наивысшую цену. Арабы, говоря о чем-то ценном, употребляют выражение *أعز من الكبريت الأحمر* (досл.: дороже, чем красный фосфор), красный фосфор также называют красным золотом.

Фразеологизм *къызылы – къызыл, агъы – акъ* (букв.: красное – красное, а белое – белое) имеет значение «в прекрасном состоянии», «самый смак» [5].

Говоря о чем-то невозможном, недостижимом, употребляют поговорку *къызыл къар явгъанда* (букв.: когда выпадет красный снег) [11]. *Къызыл оьгюзню авлиясы оьзю гелир хасапгъа* (букв.: дурной из красных волов сам придет на бойню) – используется для выражения того, что вор, преступник сам попадется или так говорят о человеке, о котором только вспомнили, и он появился сам.

В арабском языке встречается пословица من دخل ظفار حمَّرَ (досл. «Кто войдет в Зафаар, тот перекрасится в красный цвет (или заговорит на химьяритском языке) в значении подстраиваться под кого-либо. В данной пословице под словом «Зафаар» подразумевается село в Йемене, в котором добывают красную охру [4, с. 113].

Красный цвет фиксируется во многих культурах на самых ранних стадиях развития колоративной лексики, поскольку ассоциируется с важнейшими элементами и явлениями окружающей природы.

Как показывают проанализированные устойчивые единицы, символика и ассоциации красного цвета в сопоставляемых языках достаточно разнообразны: он характеризует явления природы, внешность человека, одежду, обычаи. Помимо прямого значения красный несет культурные смыслы, символические значения, характеризующиеся этническими особенностями.

Библиографический список

1. Кухарева Е.В. Символика цвета в этнической картине мира арабов. *Филологические науки в МГИМО*. 2019; № 17 (1): 97–107.
2. Воинова С.И. *Сравнительный анализ фразеологических единиц с компонентами цветообозначениями (на материале русского и болгарского языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ленинград, 1978.
3. Аль-Рахби Ахмед Мохаммед Нассер. Культурологическая специфика семантического поля цвета (на материале арабских коломизмов). *Культура и цивилизация*. 2020; Т. 10, № 3А: 7–14.
4. Абуль-Фадль аль-Майданий *Арабские пословицы и поговорки*. Перевод И. Сарбулатова. Available at: http://dagvat777.narod.ru/mujammagul_amsal/index.htm
5. Даибова К.Х. *Кумыкско-русский и русско-кумыкский фразеологический словарь*. Махачкала, 1981.
6. Максимов Н.В. *Роль калькирования в развитии лексики современного татарского литературного языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 1991.
7. As-Samuri, Muhammad. *Dalyalyatal-launal-abjad*. Available at: https://www.diwanalarab.com/%D8%AF%D9%84%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%88%D9%86
8. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 2013.
9. Джамана Т. *Мувассаа р-равайа фи ль-хикам ва ль-амсаль (Сборник пословиц и поговорок)*. Эр- Рияд: ад-Дар аль-ватанийа аль-джадида, 2002.
10. Ашуак Мохаммед Мутлак. Семантика и символика фразеологизмов с компонентом цветообозначения (на материале арабского и русского языков). *Научный форум: Филология, Искусствоведение и Культурология*. Международный центр науки и образования. Москва, 2018; № 8 (19): 93–102.
11. Садыкова С.З. К вопросу о семантике красного цвета во фразеологической системе кумыкского языка. *Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки*. 2011; № 4.
12. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок*. Махачкала, 2015.
13. *Пророк Салих и история Самудян*. Available at: https://medinaschool.org/library/creed/proroki/prorok-salih_istoriya_samudyan
14. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1976.

References

1. Kuhareva E.V. Simvolika cveta v `etnicheskoj kartine mira arabov. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2019; № 17 (1): 97-107.
2. Voinova S.I. *Sravnitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic s komponentami cvetooboznacheniyami (na materiale russkogo i bolgarskogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1978.
3. Al'-Rahbi Ahmed Mohammed Nasser. Kul'turologicheskaya specifika semanticheskogo polya cveta (na materiale arabskih kolorizmov). *Kul'tura i civilizaciya*. 2020; T. 10, № 3A: 7-14.
4. Abul'-Fadl' al'-Majdanij *Arabskie poslovicy i pogovorki*. Perevod I. Sarbulatova. Available at: http://dagvat777.narod.ru/mujammagul_amsal/index.htm
5. Daibova K.H. *Kumyksko-russkij i russko-kumykskij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 1981.
6. Maksimov N.V. *Rol' kal'kirovaniya v razvitii leksiki sovremennogo tatarskogo literaturnogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 1991.
7. As-Samuri, Muhammad. *Dalyalyatal-launal-abjad*. Available at: https://www.diwanalarab.com/%D8%AF%D9%84%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%88%D9%86
8. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Mahachkala, 2013.
9. Dzhamana T. *Muvassaa r-ravaja fi l'-hikam va l'-amsal' (Sbornik poslovic i pogovorok)*. `Er- Riyad: ad-Dar al'-vatanija al'-dzhadida, 2002.
10. Ashuak Mohammed Mutlak. Semantika i simvolika frazeologizmov s komponentom cvetooboznacheniya (na materiale arabskogo i russkogo yazykov). *Nauchnyj forum: Filologiya, Iskusstvovedenie i Kul'turologiya*. Mezhdunarodnyj centr nauki i obrazovaniya. Moskva, 2018; № 8 (19): 93-102.
11. Sadykova S.Z. K voprosu o semantike krasnogo cveta vo frazeologicheskoj sisteme kumykskogo yazyka. *Izvestiya DGPU. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2011; № 4.
12. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumyksko-russkij slovar' poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2015.
13. *Prorok Salih i istoriya Samudyan*. Available at: https://medinaschool.org/library/creed/proroki/prorok-salih_istoriya_samudyan
14. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1976.

Статья поступила в редакцию 05.05.23

УДК 811.13 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-508-511

Yusupova G.A., *postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Zuh23@yandex.ru*

ADVERTISING DISCOURSE AS A LINGUOCULTUROLOGICAL PHENOMENON. Advertising acts as a representative of the stereotypes and values prevailing in society. Its function cannot be reduced only to product promotion and sales growth, it turned out to be capable of forming a worldview and lifestyle. Advertising discourse is increasingly viewed as a linguistic and cultural phenomenon that represents the system and scale of values of both society as a whole and its individual individuals. Advertising is associated with linguistic culture because its impact is carried out primarily through communication, language means. By studying the multilingual advertising discourse, it is possible to determine the difference and specifics of modern preferences of different linguistic and cultural communities. Typical methods of advertising communication are language games of distortion, violation of spelling norms, transformation of idioms, use of expressive syntax formulas, etc. The basic characteristic of any advertising discourse is its focus on achieving financial profit.

Key words: **advertising, advertising discourse, stereotype, linguistic culture**

***Г.А. Юсупова**, аспирант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Zuh23@yandex.ru*

РЕКЛАМНЫЙ ДИСКУРС КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Реклама выступает репрезентантом стереотипов и ценностей, преобладающих в обществе. Ее функцию нельзя сводить только к продвижению товара и росту продаж, она оказалась способной к формированию мировоззрения и образа жизни. Рекламный дискурс все чаще рассматривается как лингвокультурный феномен, репрезентирующий систему и шкалу ценностей как общества в целом, так и его отдельных индивидуумов. Реклама связана с лингвокультурой, поскольку ее воздействие осуществляется в первую очередь через коммуникацию, языковые средства. Исследуя разноязычный рекламный дискурс, можно определить разницу и специфику современных предпочтений разных этнокультурных сообществ. Характерными приемами рекламной коммуникации являются языковые игры искажения, нарушения норм правописания, трансформация идиом, использование формул экспрессивного синтаксиса и др. Базовой характеристикой любого рекламного дискурса выступает его направленность на достижение финансовой прибыли.

Ключевые слова: **реклама, стереотип, лингвокультура, рекламный дискурс**

Сегодня рекламу смело можно назвать одним из ярких явлений социокультурной действительности, ее обязательным и неотъемлемым атрибутом, влияющим и стимулирующим нас: «Мы воспринимаем рекламу не потому, что этого хотим мы, а потому, что этого хочет реклама» [6, с. 64]. Рекламный дискурс – это сложный социокультурный феномен, который функционирует в рамках институционального общения, охватывая при этом все ключевые сферы жизнедеятельности любого общества.

Реклама выступает актуальным объектом исследования не только лингвистики, но и психологии, социологии, культурологии и других научных областей. При этом все исследователи отмечают, что именно в русле рекламного дискурса происходит формирование массового сознания, социальных идеалов и стереотипов, получающих широко распространение. То есть это не просто канал возможностей коммерческой реализации и получения прибыли, но и конструкт, распространяющий и пропагандирующий определенный стиль, образ жизни, социальные приоритеты и ценности. Тем самым актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что реклама сегодня воспринимается как одно из ярких явлений социокультурной действительности, ее обязательный и неотъемлемый атрибут, влияющий на нас и стимулирующий. Рекламный дискурс – это сложный социокультурный феномен, который функционирует в рамках институционального общения, охватывая при этом все ключевые сферы жизнедеятельности любого общества.

Реклама выступает актуальным объектом исследования не только лингвистики, но и психологии, социологии, культурологии и других научных областей. При этом все исследователи отмечают, что именно в русле рекламного дискурса происходит формирование массового сознания, социальных идеалов и стереотипов, получающих широкое распространение. То есть это не просто канал возможностей коммерческой реализации и получения прибыли, но и конструкт, распространяющий и пропагандирующий определенный стиль, образ жизни, социальные приоритеты и ценности.

Цель данной статьи заключается в исследовании рекламного дискурса через призму лингвокультурологии – науки, основывающей свое научное знание на союзе языка и культуры, их взаимосвязи и взаимовлиянии.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

1) анализ современного представления об особенностях рекламного дискурса;

2) исследование способов системно-структурной организации рекламной коммуникации;

3) уточнение понятия «коммуникативная неудача» и выявление особенностей коммуникативных неудач в рекламном дискурсе.

В качестве методов исследования были использованы методика теоретической интерпретации фактического материала, описательный метод, включающий методику и приемы лексико-семантического анализа, приемы стилистической характеристики и лингвокультурологического анализа.

Научная новизна статьи работы состоит в системном описании лингвокультурологических факторов, которые определяют своеобразие рекламной коммуникации. Теоретическая значимость статьи заключается в том, что она вносит определенный вклад в исследования рекламного дискурса как лингвокультурологического феномена, расширяет и уточняет представления о рекламной коммуникации. Практическая значимость состоит в возможности использования ее результатов для повышения эффективности рекламного текста, применения и устранения типичных ошибок и неудачного языкового оформления.

Реклама как значимый элемент современной жизни выполняет несколько функций – информационную, экономическую/коммерческую, социальную и воздействующую.

Реклама гибридна, являясь частью не только маркетинга, но и социально-культурной сферы, она обладает коммуникативной, эстетической и этической ценностями. Рекламный текст характеризуется, с одной стороны, информационной компрессией и лаконичностью, а с другой – выразительностью и образностью. Прагматический подход предполагает обязательный учет экстралингвистических факторов, связанных с рекламой, – социальных, ментальных, психологических и др., которые необходимы для ее создания и успешного функционирования.

Типичным для языка рекламной коммуникации являются приемы языковой игры, искажения и нарушения норм правописания, трансформации идиом, использования формул экспрессивного синтаксиса и др. Характерно активное использование разговорных выражений, вульгаризмов, жаргонизмов, сленга, создающих экспрессивно-эмоциональный образ, близкий и доходчивый для массового потребителя.

Рекламный кейс, как правило, бывает представлен в виде фрейма, т. е. сценария, стереотипной ситуации. Реклама может не просто отображать стереотипы и клише, но и сама, как мы уже отметили, их создавать. Надо помнить, что реклама, являясь универсальным и массовым явлением, реализуется в конкретном этнокультурном пространстве. Реклама связана с лингвокультурой, поскольку ее воздействие осуществляется в первую очередь через коммуникацию, языковые средства. А каждый язык – это особая картина мира и система оценок и представлений. Поэтому можно наблюдать разные подходы и разные образы для репрезентации одного и того же продукта в разных странах. То есть «качественный рекламный образ – это образ, по своему художественному, деловому и интеллектуальному содержанию соответствующий всем потребностям целевой потребительской группы» [3, с. 323].

Рекламный образ – это, как правило, всегда художественный образ, органичный и адекватный для данной этнокультуры. Он всегда стремится опираться на культурно-исторические реалии и этические представления, устоявшиеся в данном социуме. То есть рекламный текст всегда адаптируется к лингвокультурной среде. Игнорирование данного фактора может привести к провалу и коммуникативным неудачам рекламной кампании.

Существует множество прецедентов столкновения, конфликтов деловых культур. Приведем в качестве примеров несколько наиболее интересных:

1) и так невысокий спрос на немецкий язык в Узбекистане упал из-за разразившегося скандала, причиной которого стали иллюстрации в учебнике немецкого языка, в котором женские предметы одежды и изображенные позы не соответствовали нормам приличия и культурным предпочтениям узбеков;

2) часто используемый в рекламе образ молодой матери с ребенком в Венгрии не сработал, поскольку создатели не учли тот факт, что замужние женщины в этой стране носят обручальное кольцо на левой, а не на правой руке;

3) хорошо зарекомендовавшая себя на европейском рынке реклама пива одной крупной пивоваренной компании, лицом которой стал мужчина в ирландской национальной одежде и зеленой шляпе, в Китае привела к огромным убыткам, поскольку, согласно местным традициям, мужчина в зеленой шляпе является символом рогоносца [5, с. 224–225].

Рекламодатель всегда ориентируется на потенциального потребителя, клиента, на его интересы и культурный уровень. Обязательными составляющими любой рекламной коммуникации выступают *контекст, адресат, адресант, код*. Если при конструировании появляется дисбаланс между обязательными элементами, то возникают коммуникативные неудачи.

Коммуникативные неудачи можно охарактеризовать как нарушение установленных правил речевого поведения. Изучение природы возникновения коммуникативных неудач и стратегии их устранения является одной из актуальных проблем прагмалингвистики. Описание таких задач дается в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Все их коммуникативно-ситуационное разнообразие можно свести к трем основным типам – порождаемые внутренней организацией языка, несоответствием картин мира автора и адресата, экстралингвистическими, прагматическими факторами [1, с. 39].

В рекламном дискурсе искажение правильного написания, стилистическая эклектика, игра слов и образов – характерные приемы, посредством которых нередко создаются яркие и запоминающиеся рекламные образы. Например, с помощью:

– антитезы: *Минимум времени – максимум покупок! Сложные задачи – простые решения! Я работаю – вы отдыхаете!*

– градации: *Цены снижены на 10, 20 и даже 30%*;

– эллипсиса или умолчания: *GEOX. Дышит*;

– парцеллированных предложений: *Не жужжи! Заходи! Магазин «Юлия». Продажа меда;* сегментированных: *Незабываемый отдых. В какое агентство лучше обратиться?;*

– вопросно-ответных конструкций: *Как объехать пробку? Я покажу. Яндекс. Карты*;

– самых разных повторов: *Йогурт VALIO: Мы ничего не добавляем. Вы ничего не прибавляете!*

– параллелизма: *майонез «Махеев»: Вкус на зависть, качество на совесть!*;

– риторических обращений: *Ведь Вы этого достойны*!

– восклицаний, вопросов: *Есть перерыв? Есть Kit Kat!*

– побудительных конструкций: *Действуй сегодня! Запишись в наш фитнесс-зал*!

Потенциал рекламного дискурса как репрезентанта лингвокультурной информации сравним со своеобразием национальной картины мира. Он включает в себя такие элементы социокультурной формации, как прецедентные имена и тексты (собственные имя, топонимы, фразеологические и паремиологические единицы, афоризмы, крылатые выражения и пр.), которые обладают способностью включаться в рекламный контекст, как бы упаковывая его в узнаваемую форму. Контент, таким образом, кажется знакомым, привычным и не возникает его отторжения. Этим и объясняется то, что рекламщики очень любят обращаться к фразеологии при создании слоганов:

Окна и двери: без шума и пыли (цитата из фильма «Бриллиантовая рука»).

Погрейте руки на наших ценах! (фразеологизм *погреть руки)*.

Любовь с первой ложки! (любовь с первого взгляда).

Так вкусно, что усики оближешь! (пальчики оближешь).

Береги зубы смолоду! (береги честь смолоду) и т. д.

Использование таких прецедентных текстов позволяет создавать запоминающиеся рекламные образы, которые вызывают отклик, эмпатию у массового потребителя. Рекламный текст, в отличие от других разновидностей текста, обнаруживают четкую прагматическую направленность и строгую ориентацию на определенную аудиторию. Рекламодатель всегда просчитывает потребности своей целевой группы и такие факторы, как возраст, род деятельности, интересы и др. Исходя из этого, определяется и выбор средств при построении рекламного образа, ударными при этом выступают лексические единицы. Например, реклама, ориентированная на молодежь, как правило, содержит разностилевую лексику, иностранные слова, элементы молодежного сленга, обращение на «ты» и пр. Такая практика использования в рекламном тексте обращения к потенциальному покупателю на «ты», сопровождающая использованием просторечной лексики, создает иллюзию живого диалога и сокращает дистанцию между коммуникантами, помогает быстрее реализовать коммуникативные намерения рекламодателя:

Живи большими глотками.

Фанта: готовься к лету.

Реклама может носить и гендерно ориентированный характер. Доказано, что мужчины и женщины по-разному могут расценивать, интерпретировать картинку, цвета и тексты и пр. Например, женщины легко воспринимают синхронно несколько предметов, образов, в отличие от мужчин. Или цветовая палитра «женской» рекламы, как правило, яркая и разнообразная, а мужская – более сдержанная, монохромная.

Как видим, рекламный дискурс манипулятивен по своей природе. В этимологии слова «реклама» уже заложен этот принцип: от латинского слова *réclamare, что означает* «кричать, зазывать». Речевое воздействие реклама оказывает через побуждения к удовлетворению своих потребностей, которые опосредованно визуализируются через рекламируемый объект.

Классификация потребностей человека представлена в виде пирамиды психологом А.Х. Маслоу, в основании которой лежит удовлетворение таких физиологических потребностей, как жажда и голод, а вершину образует наша потребность в самоутверждении [2, с. 8–16].

В своей работе «Скрытые увещеватели» [4, с. 28] Паккерд В. назвал восемь скрытых желаний, стремлений, которые рекламодатели успешно используют «против» нас:

– эмоциональная безопасность: *Чай «Ахмед» – секрет хорошего настроения!*

– собственная значимость: *Московский индустриальный банк. Клиент – самая важная персона!*

– потребность в любви: *Соки «Любимый сад»: для своих любимых!*

– связь с корнями, истоками: *Коньяк «Шустовъ». Возрождение традиций!*

– вознаграждение: *Растительное масло «Милора». Родные скажут спасибо!*

– творчество: *макароны «Затейница»: готовьте с выдумкой!*

– сила и успех*: Ford. Символ вашего превосходства!*

– вечная жизнь: *Студия красоты «Рубин». С нами красота вечна!*

Следовательно, информация в рекламном дискурсе представлена на основе моделирования языковой ситуации, апелляции к удовлетворению социальных и биологических потребностей, обращения к фоновым знаниям и метафорической подаче сведений о различных свойствах предлагаемого товара или услуги.

Частым приемом выступает и обращение к национальным стереотипам: *европейское качество, английские традиции, русское гостеприимство* и пр. В любом другом высказывании такая «этноцентричность» могла бы восприниматься как нарушение политкорректности, но рекламный дискурс по своей природе оценочен, субъективен и не претендует на полную объективность. Например, закрепившееся в языковом сознании носителей русского языка представление о том, что все иностранное лучше, нашло отражение в многочисленных рекламных лозунгах:

Ahmad tea. Английский чай безупречного вкуса.

Bagbier. Немецкое качество под каждой крышкой.

Das Fest. Почувствуй вкус Германии.

Camay. Французская романтика. Французский аромат.

Этим объясняется и чрезмерное увлечение иностранными наименованиями и вывесками, что привело к введению ограничений на использование иноязычных слов. Сегодня рекламный текст должен быть написан только на русском языке или на языках народов Российской Федерации.

Отчасти сбивает такую иностранную «повестку» в российской рекламе апелляция к советской стилистике. Так, в эстетике советского минимализма разработаны, например, логотип клуба «Солянка», ребрендинг плавленых сырков «Карат», логотип и фирменный стиль ВДНХ, оформление московских городских библиотек и др.

Реклама, как мы отметили выше, выполняет ряд важных функций, но особо следует подчеркнуть с учетом функционально-прагматических особенностей рекламного текста её апеллятивную функцию. То есть лексическая единица не только является информационным передатчиком, но и средством привлечения внимания и интереса к тому, что рекламируется. Такие тексты, как правило, содержат оценочные конструкции. При этом виды оценки могут быть разными:

– эмоциональными *(любимый, милый* и др.),

– интеллектуальными (*истинный, сложный, реальный* и др.),

– утилитарными (*выгодный, нужный, необходимый полезный, удобный* и др.),

– эстетическими (*красивый, изысканный* и др.) и проч.

Современная реклама, как правило, представлена в виде креолизованного текста, т. е. транслируемая информация передается с помощью разных кодов, фактура таких текстов состоит из двух частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам. Взаимодействие словесного и иконического компонентов осуществляется посредством, например, приемов усиления или противопоставления, монтажа и пр. Ключевым здесь является то, что это всегда взаимосвязь внутри целого, т. е. оба компонента разной природы синхронно работают над созданием единства формы и содержания рекламного образа. Поэтому при исследовании таких гибридных текстов всегда вербальный компонент анализируется в единстве с изобразительным, как диктует закон единства формы и содержания любого речевого произведения. Общим для любого рекламного дискурса, независимо от предмета, этнокультуры, возрастной или иной категории, выступает ряд конвенциональных табу: смерть, убийство, секс, тяжелые болезни, насилие, демонстрация телесной наготы, детская неприкосновенность, инвалидность и т. п.

Таким образом, язык отражает то, что культура определяет, а коммерческая сфера, бизнес как ключевая сфера жизнедеятельности любого социума подвержена сильному культурному влиянию. Рекламный дискурс – это знаковое культурное явление нашей действительности и особый тип массовой коммуникации, характеризующийся высокой концентрацией разнообразных стилистических приемов и регламентируемый этическими нормами и юридическими актами. Его анализ дает представление об этнокультурных и ценностных особенностях социума. Жесткая прагматическая ориентация рекламного дискурса убеждающе-побуждающе направлена на потенциального потребителя, поскольку цели коммерческой рекламы – купить, социальной рекламы – совершить или не совершить что-либо.

Библиографический список

1. Гасанова М.А. Коммуникативные неудачи в дагестанском рекламном дискурсе. *Социолингвистика*. 2021; № 4 (8): 39–46
2. Маслоу А.Г. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург, 2004.
3. Оляничч А.В. *Презентационная теория дискурса*: монография. Москва, 2007.
4. Паккерд В. *Скрытые увещеватели: Психоанализ в рекламе*. Москва, 1968.
5. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*. Москва, 2008.
6. Шатин Ю.В. *Неориторика*. Новосибирск, 2013.

References

1. Gasanova M.A. Kommunikativnye neudachi v dagestanskom reklamnom diskurse. *Sociolingvistika*. 2021; № 4 (8): 39-46
2. Maslou A.G. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg, 2004.

3. Olyanich A.V. *Prezentacionnaya teoriya diskursa*: monografiya. Moskva, 2007.
4. Pakkerd V. *Skrytye uveschevateli: Psihoanaliz v reklame*. Moskva, 1968.
5. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur*. Moskva, 2008.
6. Shatin Yu.V. *Neoritorika*. Novosibirsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.05.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-511-513

***Zhuykova S.A.**, MA student, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: 1032212232@pfur.ru*
***Egorshina N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Linguistics and Literature, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: egorshina.n@mail.ru*

GAMIFICATION OF DIALOGICAL UNITY IN THE ENGLISH LANGUAGE THROUGH THE BREAKING OF THE COHESIONAL RELATIONS OF THE DISCOURSE IN STATEMENTS-REFUSALS. The article raises an issue of gamification of dialogic discourse in English on the example of Stephen Fry's novel "Hippopotamus". It is also important that Stephen Fry for many years acted as a co-host of comic shows and an actor in sketches, as well as their author and screenwriter, which predetermined his strategy for building dialogues in literary works. The protagonist of the novel "Hippopotamus", a writer and critic, is almost never sincere in dialogue – he uses peculiar masks that gamify his communication with friends and acquaintances. This is especially clearly manifested in the example of the statements-refusals generated by him – the character practically does not use an explicit and unambiguously interpreted form of refusal, using allegorical forms and references to precedent statements. Literary and stage patterns of dialogues influence the conduct of dialogue in real life and at the same time become more diverse due to the absorption of dialogue features from the real practice of oral speech. This determines the relevance of the analysis of dialogues in modern fiction.

Key words: **dialogue, discourse, gamification, refusal, pragmatics**

***С.А. Жуйкова,** магистрант, Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: 1032212232@pfur.ru*
***Н.В. Егоршина,** д-р филол. наук, проф., нач. каф. языкознания и литературы Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: egorshina.n@mail.ru*

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ НАРУШЕНИЕ КОГЕЗИОННЫХ СВЯЗЕЙ ДИСКУРСА В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ-ОТКАЗАХ

Статья посвящена вопросу геймификации диалогического дискурса на английском языке на примере романа Стивена Фрая «Гиппопотам». Немаловажно, что Стивен Фрай долгие годы выступал в качестве соведущего комического шоу и актера скетчей, а также их автора и сценариста, что предопределило его стратегию выстраивания диалогов в литературных произведениях. Главный герой романа «Гиппопотам», писатель и критик, практически никогда не искренен в диалоге – он использует своеобразные маски, геймифицирующие его общение с друзьями и знакомыми. В особенности ярко это проявляется на примере порождаемых им высказываний-отказов – персонаж практически не использует явную и однозначно трактуемую форму отказа, используя иносказательные формы и отсылки к прецедентным высказываниям. Литературные и сценические паттерны диалогов оказывают влияние на ведение диалога в реальной жизни и в то же время становятся более разнообразными за счет вбирания в себя черт диалога из реальной практики устной речи. Это обусловливает актуальность анализа диалогов в современной художественной литературе.

Ключевые слова: **диалог, дискурс, геймификация, отказ, прагматика**

Геймификация диалога является популярной стратегией общения в современной речевой практике. Современная действительность в последние два года впрямую столкнула пользователей с феноменом онлайн-коммуникации: общение через дистанционные способы связи стало ежедневной реальностью. В ситуации такого общения собеседник не всегда может адекватно распознать мимику человека, так как видео зачастую не передает нюансов невербальной коммуникации, а некоторые предпочитают общаться с отключенным видео. Единственным способом распознавания отказа в таком общении становится опора на вербальную структуру высказывания и сопоставление его с контекстом диалога и общей аперцепционной базой его участников.

Помимо этого, в общении с иностранцами часто используются онлайн-мессенджеры, также во многих случаях подразумевающие краткие сообщения, написанные авторами с максимальной экономией времени. Понять, что на просьбу или побуждение была получена реакция-отказ, можно только при глубоком понимании прагматики и импликатуры диалога.

Необходимость проанализировать нарушение когезионных связей в диалогах обусловлена частым использованием высказывания-отказа в живой коммуникации, что вынуждает изучающих иностранный язык обращаться не только к примерам очевидных высказываний-отказов, но и к различным неявным типам отказов, умение распознавать которые и правильно на них реагировать приходит с опытом изучения языка.

Цель статьи определяется как исследование прагматических особенностей геймификации современного диалога через анализ моделирования иронического диалога в художественной литературе.

Задачи исследования

– рассмотреть способы геймифицирования диалога через нарушение когезионных связей и взаимодействие с импликатурой собеседника;

– изучить примеры диалогов, созданных с имитацией современной англоязычной манеры общения;

– вычленить способы и формы геймификации диалогического дискурса.

Новизна исследования определяется выявлением геймифицирующих факторов в диалоге на примере реплик-отказов в речи персонажа современной английской литературы. Стратегии, используемые в современной литературе, проецируются также на стендап шоу, комедии и скетчи, что обусловливает дальнейшее их редуплицирование в речи потребителей этого контента.

Теоретическая и практическая значимость настоящего исследования обусловлена вкладом в исследования геймификации дискурса на английском языке, а также возможностью использования выявленных закономерностей в анализе литературных произведений и реальных диалогов на английском языке, в практике преподавания иностранного языка, перевода с английского языка на русский

Помимо структуры, предложение характеризуется наличием в нем диктумной (объективной) и модусной (субъективной) информации, а также актуальным членением (выделением темы и ремы). В устной речи разграничение диктума и модуса, а также темы и ремы осуществляется за счет акцентного выделения, в письменной – за счет порядка слов и специфических лексических групп [1]. Английский язык, обладающий фиксированным порядком слов, использует только лексические способы выделения темы и ремы, а также модуса и диктума [2]. Отказ формулируется в модусных смыслах и обычно представляет собой рему.

В устной речи реплика-отказ основана на особенностях синтаксиса устной речи как таковой. Синтаксис устной речи предполагает использование кратких конструкций, простых предложений, которые соединяются причинно-следственными или иными синтаксическими связями, однако не объединяются в сложные предложения. Так как в английском языке, в отличие, к примеру, от русского, порядок слов фиксированный, то отразить эмоциональность и спонтанность разговорной речи можно только за счет эллипсиса и модальных слов и выражений [3, с. 212].

Отказ – это спонтанное либо обдуманное устное или письменное высказывание носителя языка, владеющего литературным языком, при этом часто сознательно использующего определенный стилистический регистр, который применительно к английскому языку характеризуется термином colloquial [3]. Помимо лексического уровня языка, прагматическая категория отказа проявляет свои особенности на всех уровнях языка, в особенности на синтаксическом, и к ним следует отнести, во-первых, использование эллипсиса, импликации неполных предложений; во-вторых – экспансию эмоциональных высказыва-

ний, восклицательных предложений; в-третьих – экспансию простых предложений с использованием модальных глаголов для выражения модусных смыслов [4, с. 313]. Универсалией для устной речи является перенесение темы в конец высказывания, а ремы – в начало. Также в отказах представлено использование фрагментированных частей институционального дискурса.

Выбранная в качестве материала для анализа книга С. Фрая написана от лица специфического героя-рассказчика – критика, потерявшего работу, не брезгующего крепким словом, скептически относящегося к родственникам и семье. Он достаточно оригинален в выражении своих мыслей, и крайне редко прибегает к явному, очевидному формату отказа – чаще использует различные намеки, отсылки к контексту, прецедентные высказывания и пр. Поэтому данная книга представляется плодотворным материалом для анализа коммуникативно-прагматических стратегий геймификации на примере использования различных типов отказа в современном английском языке.

Коммуникативные типы предложений, выражающих семантику отказа, варьируемы, основной чертой является наличие в теме суждения той информации, которая отрицается. Спровоцировать отказ или отрицание в тексте также может предложение любого коммуникативного типа [5]. Соответственно, отказ как коммуникативный акт может эксплицитно воплощаться в любой форме – утвердительного и отрицательного, вопросительного и побудительного предложения [6]. Важнейшей особенностью отказа как коммуникативного акта является именно его прагматика как отвержение той идеи, которая была высказана, или предложения в предыдущем фрагменте.

Отказ может включать в себя фрагменты предыдущего текста, иметь как развернутую, так и эллиптически элиминированную структуру. В семантике отказа зачастую отражается субъективная модальность, подразумевающая экспрессивное и эмоциональное отрицание ранее изложенной в виде повествования, вопроса или побуждения информации [7].

Речевой акт отказа представляет чрезвычайно интересный объект для анализа в связи с тем, что прагматический смысл отказа может передаваться практически любой коммуникативной структурой [8; 9]. Отказы выражаются не только за счет эксплицитного «нет», отрицательной формы вспомогательного глагола – отказ может представлять собой утвердительную сентенцию, прагматический смысл которой ясен только посвященному в контекст диалога человеку. Также отказ может представлять собой вопросительное предложение или побудительное – смысл отказа выявляется только в сопоставлении с контекстом.

Роман «Гиппопотам» представляет собой историю циничного и иронически настроенного критика, от лица которого и ведется повествование. В аннотации к русскоязычному изданию указано: «Тед Уоллис по прозвищу Гиппопотам – стареющий развратник, законченный циник и выпивоха, готовый продать душу за бутылку дорогого виски. Некогда он был поэтом и подавал большие надежды, ныне же безжалостно вышвырнут из газеты за очередную оскорбительную выходку. Но именно Теда, скандалиста и горького пьяницу, крестница Джейн, умирающая от рака, просит провести негласное расследование в аристократической усадьбе, принадлежащей его школьному приятелю. Тед соглашается – заинтригованный как щедрой оплатой, так и запасами виски, которыми славен старый дом. Но задача оказывается гораздо сложнее, чем он предполагал, – Тед, собственно, не понимает, что ему нужно искать и где разнюхивать. В поместье тем временем стягиваются гости, и все они настойчиво ищут общества юного Дэвида и столь же настойчиво твердят о неком Чуде Господне. Лишь цинично-наивному Теду требуется не Божья благодать, а еще одна бутылка виски, но именно ему предстоит разобраться с Чудом» [10, с. 8].

В силу особенностей личности главного героя, его коммуникативных установок и столкновения его персоналии с мистически окрашенным сюжетом книги в тексте представлены разнообразные виды и формы отказов. Рассмотрим реплики героя и варианты отказов в его речи:

Следует отметить, что герой Фрая практически никогда не отказывает эксплицитно, словами “no”, “I won’t” и подобными. В то же время буквально каждая его реплика является отказом или отрицанием:

In the back brasserie Leonora (hardly my idea, a name that tells you all you need to know about the child’s footling mother) hugged, snogged and squealed.

“Daddee! What brings you here in the daytime?”

“If you take that slithery tongue out of my ear, I’ll tell you”.

В данном фрагменте представлены сразу два отрицания: своим комментарием герой отмечает отрицательное отношение к имени своей дочери, которое было выбрано супругой, и одновременно он имплицитно, через условное предложение приказывает дочери прекратить делать то, что она делает в данный момент – целовать его в ухо.

“I’m profiling Michael Lake at one,” she said. “For Town & Around”.

“That fraud? His dribble of three-act loose-stooled effluent is the reason I’m here”.

В данном диалоге герой не говорит прямо, что ему не нравится пьеса – он высказывает отрицательную оценку с помощью экспрессивных выражений, тем самым давая дочери понять, что содержание данной пьесы ему не нравится как таковое – в связи с тем, что ее автор вызывает у него отрицательные эмоции. Продолжение диалога указывает на то, что дочь наследует коммуникативную практику отца и возражает через противоположную оценку, используя, в свою очередь, слова с ярко выраженной положительной оценкой

“What can you mean?”

I explained.

“Oh Daddy,” she moaned, “you are the limit! I saw a preview on Monday. I think it’s a perfectly brilliant play”.

Ярким примером имплицитного отказа с использованием прецедентного феномена является следующая реплика:

“Well, you’re not a writer now, are you?”

“A jessed eagle is still an eagle,” I declared, with massive dignity.

Дочь спрашивает отца «Ведь ты не писатель?», имея в виду его недавнее увольнение. Отец не отвечает фразой из серии «Нет, я писатель» / «Я все равно писатель» / «Я не перестал быть писателем» и тому подобное. В его речи используется прецедентное высказывание – пословица.

При этом используемое прецедентное высказывание подразумевает также номинацию, причем номинацию ироническую: спившийся и опустившийся, уволенный писатель называет себя «орлом». Номинация в тексте – один из способов выражения авторской позиции. Называя героя, явление или вещь тем или иным способом, автор показывает, что он думает об этом предмете или человеке, часто задавая координаты восприятия этого явления читателем. Рассказчик сам понимает свою ситуацию и насмехается над ней, тем самым формулируя коммуникативно сложный, многослойный по смыслу отказ.

В тексте «Гиппопотама», таким образом, используются две основные формы отказов: эксплицитный отказ, сопровождающийся графически обозначенными через многоточия или редупликацию звуков паузами хезитации и имплицитный отказ, предполагающий обращение к общей апперцепционной базе. Второй тип отказа чаще всего представлен в речи главного героя, который практически никогда не отвечает на высказывание прямо: между репликой-стимулом и репликой-реакцией присутствует большой пласт имплицитной, невысказанной информации, которая подразумевается как им самим, так и его собеседником. За счет этой импликатуры герой в ряде случаев оказывается неверно понятым, она формирует его маргинальность в обществе и отвержение в диалогах, однако своему стилю он не изменяет, что ставит вопрос о грамматиконе и прагматиконе его целостной языковой личности.

Большая часть отказов представляет собой отсылку к апперцепционной базе персонажей и читателей, что превращает отказ также в своеобразный способ когезии, «цементирования» текста: чтобы понять из реплики персонажа, что он именно отказался от чего-либо, иногда приходится обращаться к ранее высказанным идеям или описанным автором подробностям жизни персонажей.

Дискурсивные слова обеспечивают эту связь текста с ситуацией и часто могут в одиночку составлять отрицательное или утвердительное высказывание, обеспечивая тем самым связность диалога.

Когезия с помощью ассоциативных связей не всегда бывает понятна воспринимающему текст, так как у него этих ассоциативных связей может и не быть. Однако обычно автор текста переходит на другую тему, так или иначе связанную с предыдущей. Отметим, что в переводе именно этот вид когезии может вызывать наибольшие трудности, так как ассоциативные связи одной культуры не всегда совпадают с ассоциативными связями другой культуры.

Герой Стивена Фрая использует когезию через импликатуру: практически во всех диалогах, в которых он принимает участие, используются имплицитные отсылки к тем сведениям, которые известны и говорящему, и слушающему, а иногда и неизвестны слушающему.

Таким образом, герой Стивена Фрая в своих отказах часто имплицитно обращается к так называемой общей апперцепционной базе, по умолчанию предполагая, что его собеседники являются представителями того же мира, что и он сам, знают те же реалии и те же идеи. В то же время он не пренебрегает эпатированием, использованием обсценной лексики и обсуждением табуированных в обществе тем – именно потому, что, будучи членом этого общества, стопроцентно представляет себе его импликатуру. Соответственно, само употребление им этих слов представляет собой отказ от тех или иных общественных идей и установок.

Коммуникативные и прагматические особенности отказа в произведении «Гиппопотам» зависят от образа говорящего – того персонажа, который в сюжете произведения высказывает отказ. Если отказ идет от самого рассказчика («гиппопотама»), то он, как правило, выражен иносказательно, с учетом импликатуры диалога. Главный герой редко высказывает прямой отказ «нет» (“no”), в большинстве случаев отказ звучит аллегорически – иносказательный ответ, реакция не на эксплицитно высказанное, а на импликатуру. Другие герои чаще прибегают к типовому варианту отказа со словом “no” и повторением той информации, к которой относится отказ. Таким способом автор указывает на значимое отличие главного героя от остальных персонажей, и способ формулирования отказа становится средством раскрытия художественного образа.

В философском смысле отказ предполагает путь к развитию, не остановку, а напротив, движение вперед по противоположному вектору, обновление и расширение возможностей. В прагматическом отношении отказ также предполагает дальнейшее развитие диалога и зачастую бывает основан на апперцепционной базе и фоновых знаниях собеседников. В современной англоязычной практике распространены имплицитные варианты отказов: суждения, которые в другом контексте могли бы быть восприняты и как согласие, и как приглашение и пр.

Для восприятия их именно как отказов необходимо понимание всего контекста диалога или переписки.

Использование отказов такого типа – черта современного английского языка, которая ярко проявляет себя в юмористической и эпатажной литературе. Выбранный для анализа роман Стивена Фрая «Гиппопотам» основан на ситуации, предполагающей многочисленные реплики-отказы – главный герой романа, литератор и критик, лишившийся работы, по просьбе своей родственницы распутывает детективную интригу, связанную со сверхъестественными явлениями.

В проанализированном тексте явные отказы и отрицания представляют собой явное меньшинство – в большинстве случаев смысл отказа выражается через утвердительное предложение, и понять его целеустановку можно лишь из контекста.

Библиографический список

1. Архипова Е.В. Согласие/несогласие как реакция на комиссивные речевые акты в английском языке. *Вестник ВГУ*. 2012; № 2: 13–15.
2. Адмони В.Г. Структура грамматического значения и его статус в системе языка. *Структура предложения и словосочетания в индоевропейских языках.* Ленинград, 1979: 6–36.
3. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. Москва: Аспект пресс, 2010.
4. Петрова Е.А. Соотнесение структуры предложения со структурой логического суждения. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 5 (30): 311–313.
5. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981.
6. Циркунова Е.Д. Вежливые формы отказа в английском языке (на материале романа Ш. Бронте «Джейн Эйр»). *Молодёжный вестник ИрГТУ*. 2019; Т. 9: 192–196.
7. Казанцева Я.Н., Немчинова Н.В., Семенова Е.В. *Теоретическая грамматика английского языка*. Красноярск: Лесосибирск, 2015.
8. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2000: 5–20.
9. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
10. Фрай С. *Гиппопотам*. Москва: Фантом Пресс, 2010.
11. Fry S. *Hippopotamus*. Available at: https://www.bookfrom.net/stephen-fry/page-the_hippopotamus.html

References

1. Arhipova E.V. Soglasie/nesoglasie kak reakciya na komissivnye rechevye akty v anglijskom yazyke. *Vestnik VGU*. 2012; № 2: 13-15.
2. Admoni V.G. Struktura grammaticheskogo znacheniya i ego status v sisteme yazyka. *Struktura predlozheniya i slovosochetaniya v indoevropejskih yazykah.* Leningrad, 1979: 6-36.
3. Arnol'd I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Aspekt press, 2010.
4. Petrova E.A. Sootnesenie struktury predlozheniya so strukturoj logicheskogo suzhdeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 5 (30): 311-313.
5. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1981.
6. Cirkunova E.D. Vezhlivye formy otkaza v anglijskom yazyke (na materiale romana Sh. Bronte «Dzhejn `Ejr»). *Molodezhnyj vestnik IrGTU*. 2019; T. 9: 192-196.
7. Kazanceva Ya.N., Nemchinova N.V., Semenova E.V. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*. Krasnoyarsk: Lesosibirsk, 2015.
8. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Peremena, 2000: 5-20.
9. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii. Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
10. Fraj S. *Gippopotam*. Moskva: Fantom Press, 2010.
11. Fry S. *Hippopotamus*. Available at: https://www.bookfrom.net/stephen-fry/page-the_hippopotamus.html

Статья поступила в редакцию 03.05.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-513-516

***Ни Xiaoxu**, postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: hu_xiaoxu@mail.ru*

COMPATIBILITY OF THE CONSTRUCTION *ВСЕ РАВНО* 'ANYWAY' WITH CONJUNCTIONS. The article presents an analysis of the combination *все равно* with the the Russian conjunctions, like *да, как*, etc. A brief overview of the meaning of the combination *все равно* in different dictionaries is given. The paper analyzes the differentiation of this combination in relation to parts of speech that are inherent when using the combination in a sentence. Based on the analysis of examples from the National Corpus of the Russian Language, it is concluded that in some cases the combination under consideration with the union performs the function of connecting a subordinate sentence. In the works of Russian poetry of the XX, first of all, it actualizes concessive-opposite relations in constructions, and a property is also revealed – the ability to function as an independent statement. The results of the study can be used in compiling a dictionary entry for a dictionary of function words.

Key words: ***все равно*, union, Russian poetry of 20th century, union construction, polyfunctional words**

***Ху Сяосюй**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: hu_xiaoxu@mail.ru*

СОЧЕТАЕМОСТЬ КОНСТРУКЦИИ «ВСЕ РАВНО» С СОЮЗАМИ

В данной статье представлен анализ сочетания «все равно» с союзами «да», «как», «но», «а», «но» «даже», «пусть». Приводится краткий обзор значения сочетания «все равно» в разных словарях. В работе анализируется дифференциация сочетания «все равно» в отношении частей речи, которые характерны при использовании сочетания в предложении. На основе анализа примеров из Национального корпуса русского языка делается вывод, что в части случаев рассматриваемое сочетание с союзом выполняет функцию соединения подчиненного предложения. В произведениях русской поэзии XX в первую очередь актуализируются уступительно-противительные отношения в конструкциях, также выявлено такое свойство, как возможность функционировать в качестве независимого высказывания. Результаты исследования могут быть использованы при составлении словарной статьи для словаря служебных слов.

Ключевые слова: **«все равно», союз, русская поэзия XX века, союзная конструкция, полифункциональные слова**

Разнообразие русского языка обусловливает наличие в нем большого количества полифункциональных слов и сочетаний, их особенность – наличие признаков различных категориальных классов: употребление в качестве знаменательных и служебных конструкций, возможность употребления в разных значениях (реального и гиперболизированного отождествления). Примерами в данном случае являются слова «еще» и «еще как», «где» и «где там» и т. д. «Все равно» также относится к данной категории. Таким образом, особенность полифункциональных слов и сочетаний – расположение на периферии конструктивно-синтаксического поля отождествления. Цель исследования – выявить факты сочетаемости «все равно» с союзами в синтаксисе и в русской поэзии XX века. Для того чтобы достичь поставленной цели, в статье требуется выполнить следующие задачи:

– изучить подходы авторов в источниках теоретической литературы к фразе «все равно» с точки зрения определения части речи;

– выявить основные характеристики употребления «все равно»;

– определить союзы, с которыми «все равно» может употребляться;

– определить тенденцию использования конструкции «все равно» в русской поэзии XX века;

– изучить варианты сочетания и особенности употребления «все равно» в русской поэзии XX века.

Исходя из цели исследования и поставленных в статье задач для ее достижения, в работе определены предмет и объект исследования. Предмет исследования – особенности употребления «все равно» с союзами, объект исследования – русская поэзия XX века.

Источником для анализа материалов послужил Национальный корпус русского языка. Методы исследования, использованные в данной статье: функционально-семантический и функционально-синтаксический.

Научная новизна исследования заключается в оценке использования сочетаемости «все равно» с союзами в произведениях русской поэзии XX века. Практическая новизна исследования связана с возможностью использования в

дальнейшем результатов данного исследования в оценке тенденций изменения словообразования в русской литературе в зависимости от периода создания произведений и подкорпуса русского языка.

Использование конструкции «все равно» в разных вариантах обусловливает варианты написания и присвоения им части речи. В случаях, когда рассматриваемое сочетание используется в предложении как два самостоятельных – слова «все» и «равно», то они рассматриваются в качестве местоимения и краткого прилагательно соответственно. В случаях, когда сочетание «все равно» употребляется как неразрывные элементы одной конструкции, они трансформируются в другие части речи – наречие, частица или союз. В предложении высказывание «всё равно» чаще всего выступает в роли сказуемого или имеет семантические свойства частицы.

Рассматривая результаты исследований авторов теоретической литературы, необходимо обратиться к работам Е.А. Брызгуновой [1] и М.В. Всеволодовой [2]: указанные авторы рассматривают такое свойство, как «полифункциональность», в качестве способности передавать различные значения при выражении разных словоформ в зависимости от того, какую синтаксическую позицию занимают.

В первую очередь требуется отметить, что сочетание «все равно» характеризуется как «несвободное», доказательством данного факта является отсутствие возможности заменить один из элементов фразы, что указывает на равноправность каждого из них. Анализ источников теоретической литературы показал, что сочетание «все равно» рассматривается в качестве фразеологизма [3, с. 79–80], однако имеет разные значения в зависимости от контекста, в котором употребляется, варианты представлены далее:

– фразеологизм, характеризующий состояние субъекта, его безразличие. Пример: *«Вся моя – до завтрашней разлуки, Мне все равно – со мной до утра ты»* (А.А. Блок «Ловлю дрожащие, хладеющие руки...», 1902);

– качественно-обстоятельственный фразеологизм, выражающий значение «в любом случае», пример: *«Ты восходишь на ступени, Ты нисходишь, – все равно»* (К.Д. Бальмонт «Маятник», 1903);

– фразеологическая частица, функция которого связана с необходимостью усиления противопоставления ранее высказанному, пример: *«Если грохнет шрапнелью гром, Все равно я приду на свиданье, Будь хоть сто непогод кругом!»* (Э. Асадов);

– усиление сравнения с другим предметом, пример: *«Ты меня, мое солнце, все равно не согреешь»* (Н.А. Лохвицкая «Ты меня, мое солнце...», 1905–1915);

– фразеологический союз, используется в значении «потому что, так как». Пример в данном случае: *«Как назвалась да звалась, все равно – Эта деревня стояла давно»* (С.М. Городецкий «Ох, руки трясутся...», 1907).

Таким образом, видим, что в качестве фразеологизма «все равно» имеет многообразие вариантов.

Во фразеологическом словаре русского языка конструкция «все равно» имеет следующие значения:

1. Одинаково, безразлично. [Петрушке] *было совершенно всё равно, похождение ли любовного героя, просто букварь или молитвенник — он всё читал с равным вниманием* (Н.В. Гоголь «Мёртвые души»).

2. В любом случае, при любых условиях. *Моё ревнивое сердце её всё равно стерпеть не может, и я её и себя погублю* (Н.С. Лесков «Очарованный странник»).

3. Тем не менее, все-таки. *Все это говорилось, собственно, иными словами, не так просто и не так прямо. Но даже если бы применялись самые точные слова, все равно речь велась бы не о том, о чем патриоты думали.* (К.А. Федин «Похищение Европы») [4, с. 83].

Согласно содержанию «Толкового словаря сочетаний, эквивалентных слову», под рассматриваемым сочетанием подразумевается наречие, семантика которого связана с сочетающимися вместе с ним словами (примеры: «при любых обстоятельствах, в любом случае, несмотря ни на что»), другой вариант – определение рассматриваемого сочетания в качестве частицы, имеющей или подразумевающей синоним «все-таки» [5, с. 11–31].

В соответствии с подходом В.Ю. Апресяна сочетание «все равно» необходимо определять в качестве уступительных частиц, а в качестве синонимов – «все равно», «все-таки» и «все же» [6, с. 10–31].

В части функциональных особенностей авторы также расходятся во мнении: С.А. Голубцова рассматривает «все равно» в качестве актуализатора значения безразличия [7, с. 71], Л. М. Байдуж связывает указанное сочетание с мотивацией побуждения [8], а в качестве акцентирующего модификатора значения несоответствия реального ожидаемому рассматривает данное сочетание Н.С. Черникова [9, с 111]. Другой автор научных трудов, В.В. Виноградов, указывает на необходимость отнесения рассматриваемого сочетания к категории наречий [10, с. 340].

Далее проанализируем дифференциацию сочетания «все равно» в отношении частей речи, которые присущи при использовании сочетания в предложении: личный и безличный предикатив, наречие, частица. Пример использования личного предикатива: *«Мне все равно, страдать иль наслаждаться»* (В. Томашевская, 1907), пример безличного предикатива: *«Жадны звонкие копыта, Будь, что будет – все равно»* (З.Н. Гиппиус «Оно», «Ярко цокают копыта...», 1905). Пример употребления «все равно» в качестве наречия: *«Нам все равно, Нет больше силы Так жить»* (И Е. Привалов «Друзья! Довольно слез и стона...», 1905). Пример использования рассматриваемого сочетания в качестве частицы: *«Твой прообраз вечный, Где ты, мне все равно, но ты со мной всегда!»* (В.Я. Брюсов. К.Д. Бальмонту «Нет, я люблю тебя не яростной любовью...», 1900). В рамках исследования проанализирован поэтический корпус XX века (1901–2000) на предмет частоты использования «все равно» в произведениях поэтов. Результаты представлены на рис. 1. Исходя из анализа данных, наибольшее использование «все равно» отмечается в 1942 году (263 раза) и в 1969 году (267 раз), наименьшая частота – в 1907 г. (99 раз). Таким образом, можно сделать вывод о тенденции увеличения использования «все равно» в поэтических произведениях в XX веке.

В результате анализа особенностей употребления сочетания «все равно» в русской поэзии XX века выявлено, что оно характеризуется как полифункциональное, а также может употребляться совместно с союзами, представляя собой структурную единицу, а также использоваться в качестве связки со сказуемым в предложении («всё равно что/как» и «всё равно, как если бы»). Далее представлены варианты использования «все равно» в сочетании с союзами:

– употребление после противительных, условных, уступительных союзов и для усиления противопоставления ранее указанному выражению;

– употребление в качестве служебной части речи, что подразумевает под собой отсутствие возможности указать вид члена в предложении;

– употребление в качестве следующих значений: «несмотря на это», «тем не менее», «всё-таки».

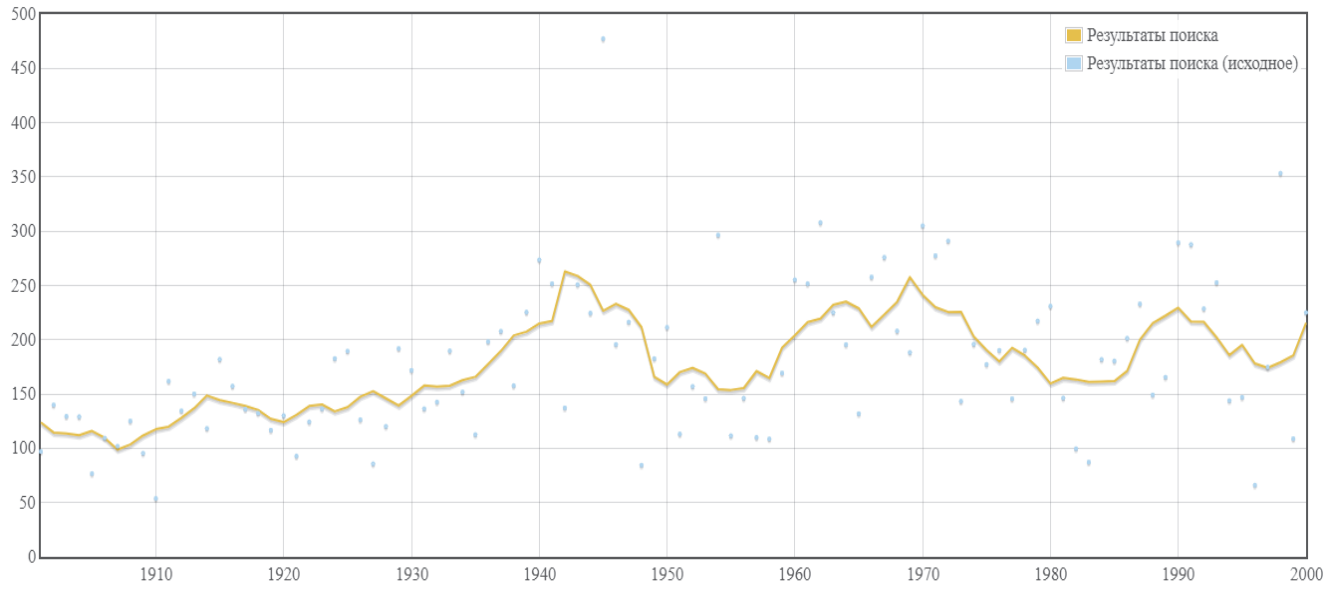


Рис. 1. Частота использования «все равно» в русской поэзии XX века [11]

Полифункциональное сочетание «все равно», выполняя функцию наречия, употребляется в речи в значении «в любом случае», «при любых обстоятельствах», «несмотря ни на что», примеры представлены далее:

*Мне все равно, – Иди теперь, куда ты хочешь (*В.В. Гофман «О ты, лукаво обманувшая...», 1903) [11];

Нам все равно, Нет больше силы Так жить (И.Е. Привалов «Друзья! Довольно слез и стона...», 1905) [11].

Сочетание «все равно» также может использоваться в поэзии, выполняя функцию наречия от омонимичного сочетания, в роли частицы со значением «все-таки», «тем не менее»: *«Ты меня, мой любимый, все равно не полюбишь»* (Н.А. Лохвицкая «Ты меня, мое солнце...», 1905–1915) [11].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что имеется возможность дифференцировать сочетание «все равно», имеющее полифункциональные свойства, в зависимости от контекста, в котором употребляется, так как контекст обусловливает главные и периферийные характеристики, указывающие на положение данного сочетания в системе частей речи.

Русский язык характеризуется разнообразием союзов, как и других частей речи. Особенность союзов заключается в их функционале – обеспечение взаимосвязи между словами в предложении. Необходимо отметить, что отношение, которое является грамматическим значением союза как части речи, сближает его с предлогами и частицами, а также с вводными (модальными) словами.

Анализ поэтических произведений на предмет сочетания «все равно» с союзами показал, что в данном случае имеются различные варианты употребления. Например, функционал сочетания «все равно» с союзом «да» зависит от двух факторов: семантика союза «да» в каждом конкретном случае и позиции «все равно» в предложении. Далее представлены выявленные особенности:

– «да» выступает в роли противительного союза, «все равно» – в роли частицы в качестве союзного конкретизатора, в позиции союзного конкретизатора частица все равно уточняет значение противительного союза «да», выполняя «квалифицирующую» функцию. Примеры:

«Попал-то я просто, как и все попадают: в ворота, а зачем – этого бы по-настоящему говорить не следовало бы, ну, да все равно» (Ф.Ф. Тютчев «На скалах и долинах Дагестана», 1903) [11];

«Она вдруг оборвала себя, замолчала и стала смотреть в угол. – Да… все равно… – Отчего ты отказалась?» (В.В. Вересаев «К жизни», 1908) [11].

Указанные примеры доказывают факт того, что устранение конкретизатора «все равно» обеспечит формирование нарушения семантики в предложении. Л.М. Байдуж и В.Ю. Апресян в результате анализа особенностей употребления «все равно» выявили, что имеется два сценария сочетания с союзами: оптимистический и пессимистический. Оба обусловлены контекстом, в котором они употребляются, в первом случае – дополнение одной ситуации или фразы к другой, их согласование, во втором случае – противопоставление.

Примеры использования в «оптимистическом» сценарии:

«*Прельстившись вашими словами, Забывши…ну, да все равно!»* (Т.Л. Щепкина-Куперник. Марьянна Волховская «Марьянна Львовна Волховская...», 1907) [11];

«Вы… Ну, да все равно уж!.. Она помолчала» (М.П. Арцыбашев «У последней черты», 1910–1912) [11].

Примеры использования в «пессимистическом» сценарии:

«Да, все равно… Пусть меркнет мысль, Пусть глохнут вести…» (Н.М. Коржавин «Письмо в Москву: «Сквозь безнадегу всех разлук...», 1991) [11];

«…Да всё равно, назад не подыматься, Хоть бы пришлось на лестнице остаться!» (З.Н. Гиппиус «Вскипают волны тошноты нездешней...», 1945) [11].

Таким образом, видим использование сочетания «все равно» с союзом «да» в пессимистическом сценарии демонстрирует противопоставление между двумя ситуациями.

Анализ поэтических произведений XX века позволил выявить другой вариант употребления сочетания «все равно» с союзом – это вариант «все равно как», где «как» является союзом. Далее представлены примеры:

«…все равно как вздил целую зиму за город, а куда и зачем не понял…» (Г.В. Сапгир «...прилетали стаями летучие...», 1993) [11];

«Я – не стою? – все равно, как покойник, не стою, Этих разборок зеркальных, разводов письма» (А.Н. Миронов «Трудно сказать – о, как хочется! – трудно сказать...», 1979) [11];

– *«А если пыль дорожная, И путь ведёт в Сибирь, То всё равно как должное, Приемлю эту пыль* (Н.И. Глазков «А если пыль дорожная...», 1938–1979) [11];

Все равно, как французу – германские судьбы! Все равно, как шотландцу – ирландские боли! Может быть, и полезли, проникли бы в суть бы, только некогда (Б.А. Слуцкий «Мама», 1977) [11].

Другой вариант использования «все равно» с союзом – применение в сочетании с союзом «а», далее представлены примеры поэтических произведений XX века, где используется данный вариант сочетания:

«Здравствуй, мой друг воробушек, с Новым годом! Холодно, братец, а все равно – прекрасно!» (Ю.Д. Левитанский «Я, побывавший там, где вы не бывали...», 1991) [11];

«Что же нам злиться и плакать – Жили, любили, а все равно Сгинем; и будет с издевкой дергаться дикими взмахами (Б К. Семенов «Низкие быстрые тучи…», 1925–1935) [11];

«Земле не очень надобен поэт: Как ни смеется он, а все равно заплачет» (А.П. Платонов «Наверно, молодость придется истомить...», 1922–1926) [11].

Анализ сочетания «все равно» с союзом «а» в поэтических произведениях XX века показал, что данный способ обусловливает необходимость демонстрации читателю безразличия героя произведения (или автора) к какой-либо ситуации, описываемой в контексте.

Рассмотрим другие варианты: сочетание «все равно» с союзом «даже»:

«Мне все равно, получил ты развод или нет, даже все равно, получишь его или нет» (В.Я. Брюсов «Моцарт», 1915) [11];

Ах ты гад благородный, да мне даже все равно, кто тебя повесит: Советская власть или Колчак! (С. Залыгин «Соленая Падь», 1967) [11].

Анализ указанного сочетания показал, что союз «даже» выполняет роль присоединения дополнительной конструкции к главной. В поэтической практике встречается и другой вариант: сочетание «все равно» с союзом «но», примеры представлены далее:

«Но все равно – не верю им, что заблудиться невозможно» (М.Н. Айзенберг «Загадками для тайных знаний...», 1980) [11];

«Но все равно мы – дети, нам так страшно на елку опоздать из-за метели…» (Ю.П. Мориц «Старый новый год», 1980) [11];

*«Но все равно пленительно мила Игра, забава в этом мире грозном – И спица-луч, и молния-игла…» (*Д. Самойлов «Я сделал вновь поэзию игрой...», 1979) [11].

В результате анализа представленных примеров, а также других примеров использования сочетания «все равно» с союзом «но» выявлено, что в данном случае автор стремится акцентировать внимание читателя на отсутствии вариантов, то есть невозможности другого исхода.

Также выявлено в результате анализа поэтических произведений XX века, что применение союзов «хотя» или «хоть» в сочетании с «все равно» обусловлено необходимостью соединения однородных членов или частей сложного предложения: встречаются варианты употребления уступительного, противительного, и части двойного союза. Функция уступительного союза «хотя» – включение в конструкцию предложения придаточного предложения, отражающего маловероятное или неожиданное условие или событие. В данном случае имеется возможность замены на «хоть и», «несмотря на то что». Функция противительного союза «хотя» – вводит придаточную часть или соединяет однородные члены предложения, в данном случае используется противопоставление нескольких событий. В данном случае имеется возможность замены на «но» и «однако». Функция усилительной частицы «хотя» – усиление выразительности, эмоциональных аспектов. Другие функции – формирование интонационной части в предложении (сожаление, неодобрение, просьба, пожелание).

Анализ сочетания «все равно» с союзом «пусть» показал, что указанный союз не несет смысловой нагрузки в предложении, служит лишь в качестве средства связи между главным и придаточным предложением. Выявлено, что данный союз является уступительным, в поэзии он используется с целью акцентирования внимания читателя на неотъемлемость ситуации, примеры представлены далее:

«*Все равно, Пусть видят и это распятье»* (А.А. Тарковский «Марина стирает белье...» [Памяти М.И. Цветаевой], 1963г.) [11];

«Может, руки мои не напишут Очень нужные людям слова, Всё равно, пусть вселенная дышит, Пусть деревья растут и трава» (М.А. Светлов «Я листаю стихов своих томик...», 1962) [11].

В результате выполненного исследования определены особенности использования в поэтических произведениях XX века сочетаний «все равно» с рядом союзов: «да», «как», «но», «а», «но» «даже», «пусть». Анализ показал, что в части случаев рассматриваемое сочетание с союзом выполняет функцию соединения подчиненного предложения с главным. В ряде случаев используется другая функция – акцентирование внимания читателя на позицию автора к контексту. В части примеров выявлено наличие функции противопоставления двух событий, в данном случае в большинстве примеров данную функцию выполняет сочетание «все равно» с союзом «но». Исследование практики использования сочетания «все равно» в поэтических произведениях XX века показало, что наиболее часто рассматриваемую конструкцию использовали в 1942 и в 1969 гг., минимальная частота использования «все равно» в поэтических произведениях выявлена в 1907 г. Результаты данного исследования в дальнейшем могут быть использованы для углубленного изучения тенденций создания поэтических произведений с точки зрения используемых конструкций, с ограниченным периодом для выборки (XX век).

Библиографический список

1. Брызгунова Е.А. Интонация и полифункциональные словоформы. *Современный русский язык*. Москва, 1997: 882–888.
2. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка*. Москва: URSS, 2016.
3. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: АСТ: Астрель, 2006.

4. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия, 1968.
5. Рогожникова Р.П. *Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову: Около 1 500 устойчивых сочетаний русского языка*. Москва: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2003.
6. Апресян В.Ю. Механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2014.
7. Голубцов С.А. *Семантика и прагматика показателей безразличия: сопоставительный аспект (на материале русского и английского языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Краснодар, 1999.
8. Байдуж Л.М. Особенности употребления дискурсивного сочетания все равно в конструкциях мотивации побуждения. *Русистика: функциональный и семантический аспекты*. Тюмень, 2001: 146–153.
9. Черникова Н.С. *Сложноподчиненные предложения, выражающие уступительные отношения (на материале русского и английского языков)*. Автореферат … диссертации кандидата филологических наук. Воронеж, 2007.
10. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва, 1972.
11. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http: //www.ruscorpora.ru/old/search-main.html

References

1. Bryzgunova E.A. Intonaciya i polifunkcional'nye slovoformy. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva, 1997: 882-888.
2. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: fragment prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli yazyka*. Moskva: URSS, 2016.
3. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AST: Astrel', 2006.
4. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968.
5. Rogozhnikova R.P. *Tolkovyj slovar' sochetanij, `ekvivalentnyh slovu: Okolo 1 500 ustojchivyh sochetanij russkogo yazyka*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»; OOO «Izdatel'stvo AST», 2003.
6. Apresyan V.Yu. Mehanizmy obrazovaniya i vzaimodejstviya slozhnyh znachenij v yazyke. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2014.
7. Golubcov S.A. *Semantika i pragmatika pokazatelej bezrazlichiya: sopostavitel'nyj aspekt (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 1999.
8. Bajduzh L.M. Osobennosti upotrebleniya diskursivnogo sochetaniya vse ravno v konstrukciyah motivacii pobuzhdeniya. *Rusistika: funkcional'nyj i semanticheskij aspekty*. Tyumen', 2001: 146-153.
9. Chernikova N.S. *Slozhnopodchinennye predlozheniya, vyrazhayuschie ustupitel'nye otnosheniya (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat … dissertacii kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2007.
10. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva, 1972.
11. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http: //www.ruscorpora.ru/old/search-main.html

Статья поступила в редакцию 05.05.23

УДК 881:115 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-516-518

***Al-Avad A.R**., postgraduate, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: aseelrafaa@yahoo.com*

ON THE ORIGIN AND METHODS OF CLASSIFICATION OF MEDICINAL SUBSTANCES IN ARABIC CHEMICAL AND MEDICAL DISCOURSES IN THE MIDDLE AGES. The article presents research in the field of Arabic chemical and medical terminology in the Middle Ages. It is known in Arabic culture that everyday knowledge gave rise to Medieval scientific discourse and chemical and medical art, the development of which at the first stages is interconnected, even in some Arabic treatises it is indicated that chemistry was slightly ahead of other areas of human knowledge and had primacy in the appointment and preparation of medicinal substances and the invention of special devices and operations. To organize the acquired knowledge and build the first classifications of substances, devices and preparations, Arab scientists used the methods of ancient Greek philosophers, in particular, Aristotle. Thanks to translation activities, the religious views of Muslim scholars and the use of the metaphorization method, the number of used lexemes has increased. The change in the phonetic appearance of scientific lexemes contributed to their introduction into other European languages in connection with the Arabization of Greek, Latin and Persian scientific works.

Key words: **chemistry, terminology, medicine, Arabic pharmacology, Arabization, etymology**

***А.Р. Аль-Авад,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: aseelrafaa@yahoo.com*

О ПРОИСХОЖДЕНИИ И СПОСОБАХ КЛАССИФИКАЦИИ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ВЕЩЕСТВ В АРАБСКОМ ХИМИЧЕСКОМ И МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСАХ В СРЕДНИЕ ВЕКА

Статья посвящена исследованиям в области арабской химической и медицинской терминологии в Средние века. В арабской культуре известно, что повседневное знание породило средневековый научный дискурс и химическое и медицинское искусство, развитие которых на первых этапах было взаимосвязано. Даже в некоторых арабских трактатах указано, что химия немного опережала остальные области человеческого знания и имела первенство в назначении и приготовлении лекарственных веществ и изобретении специальных препаратов, приборов и операций. Для организации полученного знания и построения первых классификаций веществ, приборов и препаратов арабские ученые воспользовались методами древнегреческих философов, в частности Аристотеля. Благодаря переводческой деятельности, религиозным взглядам мусульманских ученых и использованию метода метафоризации количество употребляемых лексем увеличилось. Изменение фонетического облика научных лексем способствовало внедрению их в другие европейские языки в связи с арабизацией греческих, латинских и персидских научных трудов.

Ключевые слова: **химия, терминология, медицина, арабская фармакология, арабизация, этимология**

На пике своего развития арабская терминология в Средние века начала использовать в своих медицинских, фармакологических и химических произведениях словосочетание *медицинская лексика,* под который такие ученые, как Авиценна, Идриси и Ибн Аль-Байтар الادريسي وابن البيطار, понимали *простые лекарства животного, растительного или минерального происхождения*. Это было лекарственное сырье, получившее в дальнейшем название *медицинского препарата,* так как в то время химические вещества редко применялись в медицине. Актуальность исследования состоит в том, что впервые предпринята попытка тщательного изучения структуры и способов организации арабской терминологии в Средние века. Необходимо отметить, что в арабском языке существует различие в понятиях *препарат* и *лекарства химического происхождения*. Так, на основе используемого материала на арабском языке нами были изучены внесенные арабскими учеными в эти понятия определенные значения, приводящие в итоге к упорядочению полученных знаний и появлению первых классификаций лекарственных веществ. Нужно заметить, что арабские фармакологи были убеждены в том, что Бог, создавая одну болезнь, одновременно создавал и одно лечение, и на каждой территории существуют свои болезни и свои способы лечения. Стоит также привести высказывания древних римских врачей: «Лечите больного растениями его земли, это полезнее для его здоровья».

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы изучить с помощью системного подхода, сопоставительного метода и этимологического и концептуального анализов истоки, структуру, форму и способы образования арабской химической и медицинской терминологии в древнейших арабских трактатах. Задачи исследования: проанализировать трактаты на арабском языке и изучить используемые арабскими учеными лексемы и понятия; объяснить, каким образом структурируются специальные понятия в арабском протонаучном дискурсе в Средние века; перечислить важнейшие классификации лекарственных веществ, виды и состав лекарств и их наименования.

Научная новизна исследования: используемые в данном исследовании принципы современного терминоведения и иные методы исследования языка позволяют иначе взглянуть на способы образования протонаучных понятий в Средние века, которые в периоде бурного развития знаний и освоения древне-

греческого наследия способствовали образованию специальных терминологий в Средние века в области прикладной химии и медицины.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что работы арабских ученых в Средние века остаются актуальными по сегодняшний день. Они привели к образованию протонаучного пласта в научном знании, охватывающего специальные лексемы в терминологии прикладной химии и медицины.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть применены в культурологии при изучении истории становления арабской терминологии, в когнитивных исследованиях языка и для решения задач, связанных с толкованием древних арабских лексем.

Теоретическая база исследования представляет собой труды ведущих российских ученых и специалистов в области терминоведения: С.В. Гринев-Гриневич, В.М. Лейчик, А.А. Реформатский, Л.А. Манерко и др. Для решения практических задач были привлечены трактаты древних арабских ученых в области прикладной химии, медицины и фармакологии, таких как Джабир ибн Хайян (Гебер), Ар-Рази (Разес), Бируни, Идриси и др.

Арабское протонаучное знание начиналось, когда арабские ученые впервые начали использовать слово *фармаколог* в своих трактатах [1, с. 222]. Например, арабский фармаколог Бируни считал, что арабское слово الصيدلاني ‘*фармаколог*’ является арабизированным вариантом схожего по произношению слова «аль-джандалияни» «الجندلاني». «Древнее слово фармаколог в арабском языке означает «صندل «جندن» «сандальное дерево» (дерева с древесиной красного цвета, от английского sandalwood, red saunders и др. появилось из латинского языка от pterocarpus santalinus)» [2, с. 58]. Нужно заметить, что в трактатах Бируни «Индия» и «Книга, хранящая разъяснение принадлежащих индийцам учений, приемлемых разумом или опровергаемых» изложено множество рассказов об индийских б*лагородных камнях, препаратах, растений, фруктах, животных, лекарствах* и о воздействии *индийских пословиц, сказок и суфизма* на возникновение арабской терминологии.

Первые истоки арабской переводческой деятельности относятся к VI в. н. э., когда в Гондишапуры (город в Персии) появилась группа переводчиков и языковедов, проявивших интерес к переводу, транскрипции и трансформации научного знания античности на восточные языки, в том числе на арабский язык. Среди арабских врачей-фармакологов можно назвать Ханина ибн Исаака حنين بن اسحاق, он был сирийского سرياني происхождения, усвоившего арабский и греческий языки. Он перевел на арабский язык рукописи Галена [3, с. 24]. Исаак пересмотрел переводы своих учеников и исправил около шести работ на сирийском языке и пятьдесят работ предыдущих переводчиков и известных в то время врачей, среди которых был Айуб-аль-Рахави. Ему также принадлежат переводы работ Гиппократа на арабский и сирийский языки, среди них «Книга клятв» كتاب الفصول, работы к комментариями врача Галена جالينوس; в области анатомии книга «О соках» عن الاخلاط, в диетологии работы «О диете» عن الغذاء и «О диете в случае острых болезней» в двух томах تدبير الامراض الحادة , в области хирургии работа «О ранах и язвах» عن الجروح والقروح и «О ранах головы» جراحات الرأس, عن الكسر , в общей медицине «Об искусстве медицины», «Афоризмы» تقدمة المعرفة , в частной патологии трактат «Эпидемия» الابيديميا и философские трактаты Платона и Аристотеля. Н.Н. Болдырев многопланово подходит к рассмотрению перевода, а именно – «с точки зрения когнитивной семантики, которая изучает языковые явления за пределами смыслов и значений, где перевод выступает как один из видов межкультурной коммуникации, участвующий в языковой адаптации и концептуализации содержания исходного текста по отношению к воспринимающей культуре» [4, с. 34]. Иссаку принадлежит заслуга не только арабизации сирийских и греческих рукописей, но и то, что благодаря ему в арабский язык было введено понятие «коптская наука», которой пользовались врачи в установлении пользы и вреда лекарств, с помощью которой появилась «коптская протонаучная терминология».

Во множестве этимологических словарей указывается, что большое количество лекарственных препаратов имели острый запах, который в состоянии исцелить душу больного человека. В частности, это были горькие настойки, грязные испарения, которые проникли в арабскую медицину в Средние века через греческую и получили в дальнейшем название *«нечистая фармакология»* из арб. « الوحلية الصيدلة» . Нужно отметить, что в приготовлении неприятных лекарств использовались не только человеческие кости, человеческий череп, сперма кал и моча, но и химические вещества, содержащие в своей основе нашатырь или опиум. Так, названия некоторых веществ начали посредством метафоризации приобретать символические и вторичные наименования, это встречается с различными названиями трав и благородных камней [5, с. 368].

В ходе наших исследований было выявлено, что терминологические единицы в арабской культуре впервые появились в IX в., когда такие ученые, как Джабир ибн Хайян, Разес, Авиценна, Бируни и др., начинали переводить древние египетские тексты по алхимическому искусству. С помощью метафоры, арабизации и перевода арабские ученые способствовали появлению прототерминологических единиц в общеупотребительном пласте арабского языка. Например, это происходило с арабскими лексемами в области прикладной химии: *золото, серебро, ртуть, сера, эликсир* и др. Следует отметить, «что понятийные сдвиги всегда предопределяют ономасиологические изменения (переименования) с учетом актуальной семантики термина. Названия, которые присваиваются новым понятиям, часто отражают признаки, которые номинант считает основополагающими и классификационными» [6, с. 31]. Также необходимо упомянуть, что в современном терминоведении большое внимание уделяется «вопросам калькирования иноязычных лексем, а также заимствованию иноязычных слов в качестве единиц уровня «лексиса» при заданном поле единиц уровня «логоса» (термин А.А. Реформатского) [7, с. 115–119].

Лекарство в фармакологии арабского языка называется عقار. Другие значения этого слова *«основа»* الاساس, *«лекарство»* العقار, *«научный принцип»* مبدا علمي и *«мир»*. Важно отметить, что корень слова *лекарство* в арабском языке был заимствован из арамейского языка, обозначая *«основы растения»*, так как считалось, что лекарства на Востоке должны быть растительного происхождения. С изобретением различных приборов в прикладной химии и проникновением в процессы лечения болезней это слово стало обозначать все виды растений, минералов и различных полезных ископаемых, участвующих, так или иначе, в процессе лечения болезней. На первых стадиях образования средневековой арабской терминологии в изобретения новых объектов, в том числе названия веществ, приборов и препаратов в прикладной химии и медицины, была включена лексика общеупотребительного языка и философско-литературная тематика. Благодаря переводческой деятельности и поездок таких ученых, как Бируни, Ибн Хордадбех, Ибн Баттута и др. в Индию, внедрению элементов индийской культуры появляется область златоделия, терминология красительных изделий, и начинают функционировать такие лексемы, как *цемент, порох, слоновая кость* العاج, البارود, الاسمنت. По мнению ученых, заимствованная лексика, именуя языковые единицы, передает «онтологический инвентарь» определенной области знания. С.В. Гринев-Гриневич выделяет типы заимствованных терминов, которые полностью или отдельными аспектами (форма содержание или структура) заимствованы из других языков. В ходе исследования процессов формирования арабской средневековой терминологии можно увидеть, что в некоторых случаях наблюдаются «заимствования целых «терминологий» с системой понятий и иноязычными способами их наименования, но в основном в форме констатации результатов стихийных заимствований подобного рода. Описывая переходы из одного состояния в другое, арабские ученые обращались к метафоре в формировании лексем фармакологического искусства, так или иначе позволяющей говорить о метафорическом терминообразовании протонаучной терминологии в Средние века. Метафора как универсальный механизм обеспечивает перенос знаний из одной концептуальной области в другую. По мнению Л.А. Манерко, именно этот перенос, который связан с процессами терминологизации, и ведет к опосредованному развитию смысла на основе существующего уже знака в научной коммуникации [8, с. 97].

При изучении структуры и способов образования арабской протонаучной терминологии в Средние века нами отмечены одинаковые схемы развития лексики. В истории становления научного знания часто один и тот же факт, соответствующий определенным принципам, интерпретируется учеными поразному, что влечет за собой различие в денотативном отношении одного и того же научного термина. В процессе изучения арабской фармакологической и медицинской лексики было обнаружено, что научная терминология не только была истолкована учеными одинаково, но и ей почти всегда соответствует один денотат. Некоторые ученые, например, Л.П. Якубинский, разделяя точку зрения Бодуэном де Куртенэ, отмечали, что существуют случаи, когда язык изменяется или даже формируется сознательно.

Изучение истории терминологии одновременно сопровождается исследованием *слова* как основной лексической единицы, поскольку нельзя определить специальное слово в терминологии или терминологической системе, не понимая слова общеупотребительного языка, «так как в специальной лексике можно найти как специальные слова, формально отличающиеся от общеупотребительных слов, так и совпадающие с бытовой лексикой» [9, с. 24]. Терминология в таких случаях оказывается «органическим ответвлением, отростком от общеупотребительной лексики, не просто производным от нее, а остающимся всегда связанным с определенным местом смыслового поля, выражаемого общелитературной лексикой» [10, с. 37]. В связи с этим следует заметить, что арабские ученые находились в положении постоянного заимствования и освоения наработанных и полученных у других народов знаний. Часто бывает, что один народ на протяжении нескольких веков взаимодействует с другим народом и заимствует не только определенный научный опыт, приводящий к заимствованию не только определенных навыков в области научного знания, но и целых «терминологий» на уровне системы понятий «логоса» (термин А.А. Реформатского). Возникновение различных видов *терминологий и терминосистем* не препятствовало идеологии, философским взглядам или языковым особенностям носителей арабского языка, хотя можно сказать, что «в некоторых фрагментах начинает углубляться и детализироваться и, следовательно, созревают условия для того, чтобы степень объективности социальных знаний, отраженных в культуре народа и, в частности, в его языке, поднялись на новую ступень» [там же].

Арабские ученые включили в медицинские трактаты большое количество медицинской лексики. Например, у Ибн-аль-байтар в «Книге о медицинских и диетологических терминах» насчитывается около 1 500 лексем, часть которых была переведена из греческого языка, а другая часть была внесена самими

арабами. Ибн-аль-Байтар в своих трактатах с полной уверенностью различает два противоречивых арабских понятия – «*препарат» и «вещества химического происхождения*». «Препарат» имеет всего один денотат – лекарственное сырье растительного, животного и минерального происхождения; химическими веществами он называет купоросы, алкоголь и еще несколько других. Создание терминологии, по мнению П.Н. Денисова, «всегда предполагает этапы осмысления и экспликации лексического состава уровня «логоса», в след за чем она может называться терминосистемой» [11, с. 63]. В.М. Лейчик, считая терминологию стихийно сложившимся объединением слов, рассматривает развитие специальной лексики в историческом аспекте, как результат накопления и осмысления знаний конкретной области деятельности.

Арабская химическая и медицинская терминология обычно классифицировалась учеными несколькими способами. Первый и самый известный способ – расположение слов в алфавитном порядке. Такой способ представляется во второй главе трактата Авиценны «Канон врачебной науки» («القانون في الطب»), в книге Мухаммада аль-Идриси по фармакогнозии «Всеобщая книга по разнообразию растений» («الجامع لصفات اشتات النبات»), у Бируни «Фармакогнозия в медицине» («الصيدلة في الطب») и в «Книге о медицинских и диетологических терминах» («كتاب الجامع لمفردات الادوية والاغذية الحاوي في الطب»), трактате Дауд аль- Антаки «Тадкар аль-Кабб», или «Поучение для умных людей, или всеобщая книга по удивительным сведениям» («كتاب تذكرة اولى الالباب والجامع للعجب العجاب»), в книге Бируни «Растение» («النبات»).

В других случаях названия препаратов разделялись на группы в соответствии с их действием и пользой. Данный способ наблюдаем в книгах «Простые лекарства» и «Сад мудрости» («فردوس الحكمة»). Али-аль-Табари медикаменты подразделял на приятные, неприятные слабительные, успокоительные и мочегонные и др. Маджуси المجوسي предпочел другой способ: группы терминологических единиц делились на основании свойства и веса растения, т. е. каждая группа имела названия растений и краткое сведение о них:

1. Группа терминологических единиц, указывающих на вещества растительного происхождения: из семени, трав, соков и «миздах», глютена, ягод, листьев, скорлупы, масла, основы.

2. Группа терминологических единиц, указывающих на животное происхождение, состоящих из крови, молока, яйца, навоза и желчи.

3. Группа терминологических единиц, обозначающих минерального вещества, состоящих из глины, камней, соли и тела.

Изучая трактаты арабских ученых по фармакологии, мы обнаруживаем, что каждый термин нуждается в наименовании различных веществ; в работе обязательно должна присутствовать информация о сущности, цвете, вкусе, запахе, длине и ширине вещества; должны быть определены хорошие и плохие качества веществ; четыре основных свойства вещей для пояснения характеристик вещества перед работой с ним; о полученной пользе на все части человеческого тела; о способах работы с веществами; о вреде вещества; о ходе исправления работы вещества; о количестве употребляемого вещества простого или составного, приготовленного или засушенного и об используемых частях растения; о сезоне, в котором собираются вещества, об особенностях хранения; о месте пребывания вещества – ведь от этого зависело, сколько пользы будет получено во время лечения. «В разных предметных областях может происходить замена терминологий терминосистемами в ходе организации полученного научного опыта и установления системных отношений между понятиями и специальными единицами в соответствующем языке» [9, с. 75]. В.М. Лейчик отмечает, что «наличие и широкое использование результатов терминологической деятельности свидетельствуют о том, что термины всегда подаются упорядочению и стандартизации, шире – унификации, сознательному регулированию, что позволяет им удовлетворительно выполнять функцию обозначения понятий и систем понятий в специальных областях знаний и деятельности» [12, с. 87].

Однако в случае с арабской средневековой терминологией мы обнаруживаем, что процессы усвоения и наименования предметов длилось долгое время и требовало от ученых уникальных методов осознанного управления процессами заимствования и наименования, включая классификации понятий, способов наименования. Исследуя процессы становления разных терминосистем, мы обнаружили, что в настоящее время выявляются изменения понятийного содержания, которые непременно связаны с фактом переосмысления или с номинативной функцией прототермина или языковой единицы, ведь «имя, данное новому понятию, должно отражать признаки, которые номинант считает основополагающими, классификационными, а термин должен выражать понятийное содержание, которое соответствует компетенции исследователя на конкретном этапе развития новой теории» [10, с. 31]. С точки зрения системной лингвистики «функциональное поле терминируемых понятий на начальном этапе его развития должно отражать единственную систему понятий, соответствующую области человеческого знания» [там же].

Закономерное развитие арабской научной терминологии в Средние века, особенности интерпретации повседневных явлений с помощью некоторых методов, в том числе метафоризации и переводческой деятельности, привели к построению первых классификаций и протонаучных терминологий. Результаты данного исследования должны в настоящее время описываться наряду с другими актуальными вопросами и иметь значимое место в современных исследованиях языка, в частности, в области терминоведения и когнитивных исследованиях языка. Протонаучная лексическая единица и различные классификации лекарственных веществ являлись результатом логического осмысления окружающего мира и были способны в дальнейшем воспроизводиться в другие формы. Однозначный характер лексических единиц в Средние века в системе арабского знания приводит нас к мысли о том, что арабский химический и медицинский дискурсы, как промежуточный пласт между древнеегипетским и Новым временем, есть протонаучное знание, имеющее свои сигнификативные особенности на лексико-семантическом уровне, отделяющие его от других видов дискурса. Развитие арабской протонаучной терминологии в области прикладной химии в Средние века способствовало в дальнейшем появлению различных видов терминологий, в том числе *медицинской терминологии Авиценны, химической терминологии Разеса и фармакологической терминологии Аль-Бируни.* Нужно заметить, что в период длительного развития стихийно сложившейся терминологии и в результате упорядочения полученных знаний в некоторых случаях происходит замена терминологии единицами более высокого уровня, или терминосистемой [9, с. 75].

Библиографический список

1. Джалал М.М. *Платформа научных исследований среди арабов: в области естественных и космических наук.* Бейрут: Ливанский книжный дом, 1997.
2. Аби Муна бин Аби-Наср-аль-Аттар-аль-Харуни. *Минхаж аль-Дуккан или закон знатных людей в создании лекарственных средств полезных для тела.* Египет: Дар аль-Кутуб аль-Арабия аль-Кубра, 1911.
3. Хуссейн М.К. *История медицины и фармакологии у арабов.* Ливия: арабская организация образования, культуры и науки, 2013.
4. Болдырев Н.Н. Перевод как проблема выбора когнитивных доминант. *Cognition и Communicatio в современном глобальном мире:* материалы VIII Международного конгресса по когнитивной лингвистике. Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова; Неолит, 2018.
5. Аль-Антаки Д. *Тадкар аль-Кабб.* Каир: Аль-Халаби пресс, 1884.
6. Сложеникина Ю.В. *Основы терминологии: Лингвистические аспекты теории термина.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2018.
7. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка. *Проблемы структурной лингвистики.* Москва, 1967: 103–127.
8. Манерко Л.А. Концептуальная метафора в англоязычном научном дискурсе и ее отражение в переводе. *Русский язык и культура в зеркале перевода:* материалы конференции. Москва, 2021: 97–104.
9. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение.* Москва, 2008.
10. Мельников Г.П. *Основы терминоведения:* учебное пособие. Москва: ЛЕНАНД, 2014.
11. Денисов П.Н. Типология языков науки. *Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики:* тезисы докладов. Научный симпозиум. Москва: МГУ, 1971.
12. Лейчик В.М. О языковом субстрате термина. *Вопросы языкознания.* 1986; № 5: 87–97.

References

1. Dzhalal M.M. *Platforma nauchnyh issledovanij sredi arabov: v oblasti estestvennyh i kosmicheskih nauk.* Bejrut: Livanskij knizhnyj dom, 1997.
2. Abi Muna bin Abi-Nasr-al'-Attar-al'-Haruni. *Minhazh al'-Dukkan ili zakon znatnyh lyudej v sozdanii lekarstvennyh sredstv poleznyh dlya tela.* Egipet: Dar al'-Kutub al'-Arabiya al'-Kubra, 1911.
3. Hussejn M.K. *Istoriya mediciny i farmakologii u arabov.* Liviya: arabskaya organizaciya obrazovaniya, kul'tury i nauki, 2013.
4. Boldyrev N.N. Perevod kak problema vybora kognitivnyh dominant. *Cognition i Communicatio v sovremennom global'nom mire:* materialy VIII Mezhdunarodnogo kongressa po kognitivnoj lingvistike. Moskva: MGU imeni M.V. Lomonosova; Neolit, 2018.
5. Al'-Antaki D. *Tadkar al'-Kabb.* Kair: Al'-Halabi press, 1884.
6. Slozhenikina Yu.V. *Osnovy terminologii: Lingvisticheskie aspekty teorii termina.* Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2018.
7. Reformatskij A.A. Termin kak chlen leksicheskoj sistemy yazyka. *Problemy strukturnoj lingvistiki.* Moskva, 1967: 103-127.
8. Manerko L.A. Konceptual'naya metafora v angloyazychnom nauchnom diskurse i ee otrazhenie v perevode. *Russkij yazyk i kul'tura v zerkale perevoda:* materialy konferencii. Moskva, 2021: 97-104.
9. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie.* Moskva, 2008.
10. Mel'nikov G.P. *Osnovy terminovedeniya:* uchebnoe posobie. Moskva: LENAND, 2014.
11. Denisov P.N. Tipologiya yazykov nauki. *Semioticheskie problemy yazykov nauki, terminologii i informatiki:* tezisy dokladov. Nauchnyj simpozium. Moskva: MGU, 1971.
12. Lejchik V.M. O yazykovom substrate termina. *Voprosy yazykoznaniya.* 1986; № 5: 87-97.

Статья поступила в редакцию 13.04.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-519-521

Ananyeva L.A., *postgraduate, Department of Russian and Foreign Literature, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: lidushhka@mail.ru*

THE HOLIDAY MOTIF IN E. RUGE'S NOVEL "IN ZEITEN DES ABNEHMENDEN LICHTS". The article deals with the artistic functionality of the holiday motif in the novel "In Zeiten des abnehmenden Lichts" by Eugen Ruge. The holiday motif is traditional for the family novel (T. Mann, J. Roth, H. Broch, H. Böll) and is associated with the image of home, family traditions and intergenerational relationships. Continuing the traditions of the classic family novel, E. Ruge gives to the motif of celebration the new meaning, making it a way of authorial reflection on the problem of the correlation of individual, family and cultural memory. In contemporary research, the Jubilee is seen as a form of cultural memory in which the past of the collective is represented. Wilhelm Powileit's jubilee (October 1, 1989) becomes the key episode in E. Ruge's novel, in which the events of the family history and the history of East Germany are juxtaposed. Presented from the perspective of all the central characters in the novel, the episode reflects the mismatch between the external ritual and the inner state of the characters. The motif of the holiday allows, on the one hand, to demonstrate the crisis of the Umnitzer-Powileit family, the alienation of the generations from each other. On the other hand, the meaninglessness of the jubilee ritual is linked to the imminent sunset of the GDR. The crisis state of the Umnitzer-Powileit family and of German society is conveyed by the poetics of theatricality, characteristic of Ruge's novel as a whole.

Key words: **family novel, Eugen Ruge, modern German literature, theatricality, holiday motif, cultural memory**

Л.А. Ананьева*, аспирант, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, E-mail: lidushhka@mail.ru*

МОТИВ ПРАЗДНИКА В РОМАНЕ О. РУГЕ «ДНИ УБЫВАЮЩЕГО СВЕТА»

Статья посвящена художественной функциональности мотива праздника в романе Ойгена Руге «Дни убывающего света». Мотив праздника является традиционным в семейном романе (Т. Манн, Й. Рот, Г. Брох, Г. Белль) и связывается с образом дома, семейными традициями и взаимоотношениями поколений. Продолжая традиции классического семейного романа, О. Руге придает мотиву праздника новый смысл, делая его способом авторской рефлексии о проблеме соотношения индивидуальной, семейной и культурной памяти. В современных исследованиях юбилей рассматривается как одна из форм культурной памяти, в которой репрезентируется прошлое коллектива. Юбилей Вильгельма Повиляйта (1 октября 1989) становится ключевым эпизодом романа О. Руге, в котором сопрягаются события семейной истории и истории Восточной Германии. Будучи представленным с точки зрения всех центральных героев романа, этот эпизод отражает несовпадение внешнего ритуала и внутреннего состояния героев. Мотив праздника позволяет, с одной стороны, продемонстрировать кризис семьи Умницер-Повиляйт, отчуждение поколений друг от друга. С другой стороны, бессмысленность юбилейного ритуала связана со скорым закатом ГДР. Кризисное состояние семьи Умницер-Повиляйт и немецкого общества передаёт поэтика театральности, характерная для романа Руге в целом.

Ключевые слова: **семейный роман, Ойген Руге, современная немецкая литература, театральность, мотив праздника, культурная память**

В современной немецкоязычной литературе чрезвычайно актуален жанр семейного романа. Образцами этого жанра стали такие романы, как «Письма Павла» М. Марон («Pawel's Briefe», 1999), «На примере брата» У. Тимма («Am Beispiel meines Bruders», 2003), «Семья Хувеландт» Д. фон Дюффеля («Houwelandt», 2004) «Полудница» Ю. Франк («Die Mittagsfrau», 2007), «У нас все хорошо» А. Гайгера («Es geht uns gut», 2005), «Дни убывающего света» О. Руге («In Zeiten des abnehmenden Lichts», 2011), «Происхождение» С. Станишича («Herkunft», 2019) и многие другие [1]. Эти романы продолжают традиции классического семейного романа, заложенные в творчестве Т. Манна, Й. Рота, Г. Броха, продолженные Г. Бёллем. В современных семейных романах объектом осмысления становится семейная память, а также традиции и роль семьи в современном мире, проблемы собственной идентичности и происхождения. Семейные романы помогают глубже понять не только себя и историю собственной семьи, но и осмыслить «современные культурные отношения между молодежью и стариками, родителями и детьми, живыми и мертвыми, прошлым и будущим» [2] (переводы зд. и далее автора статьи – *Л.А. Ананьевой*).

Цель публикуемой статьи – рассмотреть идейную и сюжетно-композиционную функцию мотива праздника в романе современного немецкого писателя О. Руге «Дни убывающего света». Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1) уточнить понятия «семейная память», «коллективная память», «культурная память»;

2) рассмотреть элементы театральности в образе Вильгельма Повиляйта;

3) изучить специфику восприятия юбилея Вильгельма героями романа;

4) сопоставить художественную функциональность мотива праздника в романе О. Руге и Т. Манна «Будденброки».

Научная новизна представляемого исследования заключается в том, что мотив праздника в романе О. Руге изучается впервые.

Объектом рассмотрения в статье является художественный мир романа «Дни убывающего света» (О. Руге, 2011), предметом выступает художественная функциональность мотива праздника в романе О. Руге. Теоретическая и практическая значимость данного исследования заключается в том, что оно позволит глубже понять современный литературный процесс в Германии. Основные положения статьи могут быть использованы при подготовке спецкурсов и спецсеминаров по зарубежной литературе.

Основными методами стали историко-культурный, нарративный, структурный, описательный, герменевтический, социологический. Теоретико-методологическую основу составили научные труды отечественных исследователей, среди которых М.М. Бахтин [3], А.Я. Гуревич [4], М.Ю. Лотман [5], также зарубежных исследователей, изучающих различные аспекты жанра семейного романа (феномен литературы объединенной Германии (Л. Херрманн, Ш. Хорстотте [6]), особенности поэтики и проблематики семейного романа (А. Айхенберг [1], Х Лутош [7], М. Остхаймер [8]), особенности культурной, коммуникативной и индивидуальной памяти (А Ф. Айглер [10], Х. Вельцер [11]. Ассман [9; 12; 13;])).

Ойген Руге (Eugen Ruge, p. 1954) – современный немецкий писатель, переводчик, сценарист и драматург. Автор стал популярен в возрасте 57 лет после выхода его дебютного романа «Дни убывающего света» («In Zeiten des abnehmenden Lichts») в 2011 году. Как признается сам автор в одном из своих интервью, после смерти отца он стал единственным человеком, способным сохранить память о своей семье [14]. Это обстоятельство послужило толчком для написания романа, в котором повествуется о четырех поколениях семьи Умницер – Повиляйт. Главный герой романа Александр Умницер – alter ego Ойгена Руге – смотрит на историю своей семьи из перспективы современности, тяжело переживая утрату памяти о ней, символом чего становится заболевание его отца Курта деменцией. Ядром проблематики романа выступают сложные взаимоотношения между членами семьи – представителями разных поколений и культур (Германия и Россия). Личная жизнь каждого члена семьи драматически разворачивается на фоне заката ГДР. Избранный автором принцип полиперспективного повествования позволяет продемонстрировать разные точки зрения героев на одни и те же романные события и отразить сложное взаимодействие индивидуальной, семейной (коммуникативной) и культурной памяти, воплощением которой является юбилей Вильгельма Повиляйта.

Проблема памяти в настоящее время – один из центральных вопросов гуманитарных исследований. По мнению А. Ассманн, взаимодействие «индивидуальной» и «коллективной» памяти – обычное явление в повседневной жизни. Личные воспоминания непосредственно связаны с воспоминаниями других людей, как правило, они носят фрагментарный характер, они эфемерны и лабильны, т. е. изменяются под влиянием жизненных обстоятельств либо пропадают. Свое оформление они получают лишь в повествовании. Если «индивидуальная память является динамичным средством проработки индивидуального опыта» [9, с. 21], то на формирование «коммуникативной памяти» влияет взаимодействие с другими людьми, например, членами семьи. В результате обмена опытом и воспоминаниями посредством беседы, расспросов, слушания создается «семейная память» или «память трех поколений» [13, с. 25]. Характерными чертами культурной памяти являются *долгосрочность* и *повторяемость*, достигаемые с помощью таких символических практик, как ритуалы, празднества и обряды [9]. Культурная память связана с индивидуальными воспоминаниями, но в отличие от них существует на протяжении многих веков. Как говорится в исследовании А. Ассманн, традиции «повышают сплоченность группы через коллективную символику <…>, устанавливают ценностные структуры и формируют поведение» [14, с. 86]. Содержание культурной памяти, обеспечивающее преемственность поколений сквозь призму ритуалов и празднеств, «нуждается в постоянном истолковании, обсуждении, обновлении <…> и должно соответствовать актуальным потребностям, вызовам современности» [9, с. 58].

Юбилей Вильгельма Повиляйта – *патриарха,* главы семьи и видного деятеля политической жизни ГДР выступает одним из центральных эпизодов романа О. Руге «Дни убывающего света». Празднование этого юбилея – не только семейный ритуал, связанный с различными устойчивыми традициями (установка праздничного стола, одалживание у соседей ваз для цветов, которые тщательно подписываются, а затем возвращаются, распитие шнапса из специальных чашек), но и часть культурной памяти нации – ведь юбилей Вильгельма празднуется общественностью ГДР, ему направляются официальные поздравления, и вручаются награды. Юбилей в целом выступает как одна из форм репрезентации культурной памяти, о чём пишет в своей диссертации А.Г. Евтушенко: юбилей – *это «форма культурной памяти, закрепленная в культурной традиции институциализированного действа, формирующего символически переработанный образ прошлого и одновременно выполняющего функцию репрезентации содержания и трансляции смыслов культурной памяти» [15, с. 13].*

Юбилей Вильгельма представлен с точки зрения шести героев романа – самого Вильгельма Повиляйта, его жены Шарлотты, сына Шарлотты Курта, его русской жены Ирины и её матери Надежды Ивановны, а также внука Курта и Ирины – Маркуса. Автор на протяжении всего романа возвращается к этому эпизоду, придавая ему особое значение в истории семьи, события которой предстают не в хронологическом порядке. Руге дает следующий комментарий по поводу отказа от последовательной хронологии: «Отношения между реальностью и искусством были, в конце концов, темой каждого авангарда. И это не привело к гибели литературы. Напротив, обогатило её. Я не заверяю о непостижимости мира, а продуктивно использую подходы, которые когда-то воспринимались как разрушительные. Используя нелинейную хронологическую последовательность, разбивая историю на отдельные перспективы, я пытаюсь устранить пробелы <в истории> (прим. автора). Я стараюсь использовать все имеющиеся в моем распоряжении средства, чтобы рассказать историю просто потому, что истории должны быть рассказаны» [12]. Стоит отметить, что юбилей Вильгельма – центральный эпизод одноименного фильма «Дни убывающего света» режиссера Вольфганга Кольхаазе. Сюжет фильма разворачивается в линейной последовательности, что предполагает новое прочтение романа Руге.

Вильгельм Повиляйт – один из центральных образов романа, убежденный коммунист, в свои девяносто лет он считается образцом для подражания и высоко оценивается товарищами по партии. На публике Вильгельм выступает олицетворением власти. Изображая частную жизнь героя, авто скрупулезно отображает детали, говорящие о постепенной деградации его личности. Образ Вильгельма двупланов и проникнут театральностью, даже шутовством, ведь герою свойственна ирония по отношению к самому себе. Примером тому могут служить утренние процедуры Вильгельма в ванной, где он опускается в воду, включает солнечную лампу, надевает солнцезащитные очки и загорает. Автор подчеркивает, что Вильгельм сосредоточен лишь на том, как он выглядит на публике, его поведение – игра: «Ему нисколько не мешало, что при таком способе загара его спина всегда оставалась белой. Спины все равно никто не видел» [16, с. 161]. Иными словами, «неудовлетворенность человека миром и собой трансформировалась в благотворную театральную иллюзию, побеждающую иллюзию жизненную» [17, с. 58–62].

Биография Вильгельма носит весьма расплывчатый характер: она превратилась в миф как составная часть культурной памяти. Вильгельм адаптировал историю своей жизни таким образом, чтобы стать героем коллективных представлений. Он не мог раскрыть всю правду о службе в подпольной организации по сбыту оружия контрабандистам, чтобы не пошатнулся его авторитет в кругу семьи и друзей. Через перспективу Курта, историка, в романе актуализируется лживость созданного Вильгельмом образа. В одной из глав Вильгельм утверждает, что он был в Москве в течение нескольких лет. Курт, в свою очередь, опровергает эту информацию о никогда не существовавших московских годах и сводит пребывание до нескольких месяцев. В то же время, поскольку Вильгельм постепенно теряет свою индивидуальную память, при чтении собственной биографии он не может отличить правду о своей жизни от мифа о самом себе.

Юбилейное торжество напоминает хорошо отрепетированное театральное действие, в котором каждый гость играет заранее отведенную ему роль: «Вильгельма окружало все больше подхалимов, они размножались, своего рода собрание карликов, сплошь люди маленького роста в лоснящихся серых костюмах» [16, с. 49]. Театральность в целом выступает основополагающим принципом поэтики романа Руге, структура которого включает в себя множество отдельных драматических эпизодов, которые без труда могут быть перенесены на сцену. Выступая структурным компонентом произведения, театральность указывает на игровое отношение к действительности и определяет тип поведения персонажа, трансформирует текст «по законам театрального пространства, попадая в которое, вещи становятся знаками вещей» [5, с. 269].

Полиперспективная техника повествования позволяет выявить множество субъективных восприятий, противоречий, нюансов в описании событий от 1 октября 1989 г. В зависимости от фокализации, один и тот же персонаж может быть изображен совершенно по-разному. Надежда Ивановна относится к Вильгельму с уважением: «…а выглядит молодцом Вильгельм, почти на восемьдесят, и всегда в костюме, вылитый министр, и говорил так всегда значительно, сразу было видно, что мир повидал…» [16, с. 124]. Ее дочь Ирина, в силу сложных отношений с Шарлоттой и Вильгельмом, напротив, подчеркивает естественное физическое угасание свекра: «Вильгельм уже давно плохо слышал. К тому же, наполовину ослеп. Он лишь сидел в своем вольтеровском кресле с усиками, но, когда поднимал руку и намеревался что-то сказать, все замолкали и терпеливо ждали, пока он выдавит из себя каркающие звуки, которые потом присутствующие усердно толковали» [16, с. 49]. В глазах правнука Маркуса Вильгельм выглядит как «… динозавр, не совсем удачно перенесший воскрешение: и в самом деле, сложившаяся вовнутрь костлявая фигура со своими согнутыми, торчащими вверх почти до ушей коленками, свисающими по обоим подлокотникам кресла крыльями и огромным длинным, клювообразным носом напоминала ему окаменевший отпечаток той вымершей рептилии, которая всегда завораживала Маркуса – птеродактиль, летающий динозавр» [16, с. 244]. Это описание указывает на отчуждение между молодым и самым старшим поколением. Точка зрения Маркуса важна тем, что внук остро ощущает несовременность юбилейного ритуала, не в силах принять и понять сложившуюся традицию чествования Вильгельма. Но и сам Вильгельм, видя своего правнука, не сразу понимает, кто это.

Атмосфера семейного праздника двупланова. Герои романа демонстрируют праздничное настроение, но на деле испытывают глубокие переживания неудовлетворенности и смутной тревоги. Вильгельм не знает главного: его внук Александр, который играл важную роль в семейном ритуале (он раздвигал праздничный стол), сбежал в Западную Германию. День рождения становится и днем смерти Вильгельма. В романе Томаса Манна «Будденброки», с которым нередко сравнивают роман «Дни убывающего света», семейные торжества также часто оказываются омраченными трагическими событиями. В одной из глав романа консул Иоганн отмечает: «Нельзя допустить, чтобы тайная трещина раскололa здание, с божьей помощью воздвигнутое нами» [18, с. 48]. Мотив «тайной трещины» сопровождает практически все торжества в семье Будденброков. В день новоселья семья получает письмо от сводного брата Готхольда, настойчиво требующего выплату доли в наследстве. В день столетия фирмы приходит известие о побитом градом урожае. После крестин Ганно обостряется конфликт между Томасом и его братом Кристианом. Таким образом, эпизоды семейных празднеств, образующие узловые точки в романе, свидетельствуют об упадке семьи Будденброк.

В романе Руге герои ощущают бессмысленность семейного торжества, повторяющегося из года в год. С точки зрения Ирины, русской невестки Вильгельма, «дурдом начался около восьми утра» [16, с. 47]. Ирина не испытывает чувства радости и удовлетворения от подготовки к нему: «…она прикрыла глаза, уже сейчас понимала, как будет чувствовать себя в конце этого дня, почувствовала сведенные от искусственной улыбки скулы …» [16, с. 49]. В этот день Ирина вынуждена исполнять роль примерной снохи, выполнять бесконечные поручения Шарлотты по организации праздника, но при этом оставаться скромной и ни в чем не нуждающейся. Ирину и Шарлотту связывают сложные отношения. Даже спустя много лет, Шарлотта обращается с Ириной как с прислугой. Ирина, остро ощущая на себе всю глубину этого конфликта, надеется на помощь Курта. Но Курт, в свою очередь, позволяет Шарлотте так небрежно относиться к Ирине и лишь утешает жену неуклюжим *отцовским* объятием. В очередной раз день рождения Вильгельма заставляет Ирину задуматься о ее роли в семье Умницер-Повиляйт. В этой главе ясно ощущается разочарование Ирины от своей прожитой жизни в Германии. Она дает волю чувствам после известия о побеге сына Александра на Запад и впадает в глубокую депрессию.

Повторяющиеся звонки Шарлотты, распределение обязанностей за несколько недель до торжества, подписывание ваз, чтобы каждая вернулась к своему хозяину, – все эти элементы, образующие семейную традицию, лишь угнетают и раздражают Ирину. Она не может ее принять и следовать ей. На Ирину эта традиция влияет негативно. Ее личность не развивается, а деградирует.

В плохом настроении пребывает и сам Вильгельм. Это обусловлено, в частности, политической обстановкой в Восточной Германии. Вильгельм подспудно ощущает надвигающиеся изменения: «Беда – вот первое слово, которое пришло Вильгельму в голову» [16, с. 161]. Он находится в замешательстве от непонимания истинной причины этой *беды.* Любимое оскорбительное слово Вильгельма, которое он любит употреблять, – это «Ёвых» – окончание некоторых русских фамилий (Горбачев и Хрущев), сыгравших важную роль в мировой истории [16, с. 172]. По мнению Вильгельма, во всем виноваты «Ёв-ёв», они разрушили все, ради чего он рисковал своей жизнью. Читатель переживает настоящий кризис патриарха: «Для чего он рисковал своей задницей? Для чего гибли люди? Для того чтобы сейчас какой-то выскочка все испортил?» [16, с. 164]. Кроме того, Вильгельм чувствует себя несправедливо обойденным после всего, чего он достиг: «Всю свою жизнь он делал то, чего требовала партия, а потом вдруг – «западный эмигрант»!» [16, с. 174].

Видя, что этикетки на вазах с цветами не подписаны должным образом, Вильгельм испытывает ощущение беспорядка как в семье, так и в стране. Праздничное утро вызывает в нем чувство страха и приближающейся смерти (вазы с цветами напоминают ему надгробия). В этот день он впервые обнаруживает пробелы в своей памяти, невозможность зафиксировать мысль, постоянно всплывающую у него в голове. Но не только забвение тяготит Вильгельма. Он в одночасье чувствует себя постаревшим: «Ему показалось, что за ночь он окостенел» [16, с. 161]. От осознания своего бессилия и растерянности Вильгельм пытается разложить стол вместо своего отсутствующего внука Александра. Шарлотта пытается помешать ему в этом и тем самым вызывает короткий спор: «Ты не

умеешь, – не согласилась Шарлотта. – Оставь это Александру. – Александру! С каких пор Александр что-то умеет?» [16, с. 169]. Вильгельм находит Александра *ненадежным*. В завершении дня рождения рушится праздничный стол, за которым собирались семья и друзья на протяжении многих лет, что символизирует разрушение юбилейного ритуала как такового.

Лишь Надежда Ивановна, русская бабушка Александра, с неподдельной радостью ждет день рождения Вильгельма. У нее нет чувства неприязни к семье Повиляйт, и она ей благодарна за возможность испытать на себе *легкую жизнь в Германии* после тяжелой жизни в Славе (на Урале). При этом Надежду Ивановну не прельщает жизнь в цивилизованной Германии с ее педантичным порядком. Ее утомляет гортанная немецкая речь на фоне ее теплых раздумий о родном крае, где она жила раньше. Проводя все свое время в комнате, Надежда Ивановна ощущает груз одиночества и желание вновь вернуться в привычный образ жизни с его спокойным укладом, обрести вечный покой одолевает ее с новой силой. Семейные праздники обогащают ее жизнь. Несмотря на то, что она не владеет немецким языком, она рада любому общению вне дома. В романе Надежда Ивановна является воплощением русской души. Добродушная и открытая *babuschka* – как называют ее гости Вильгельма, совершенно бескорыстно принимает участие в традиционном торжестве.

Таким образом, все члены семьи принимают участие в мероприятии, тем самым продолжая семейную традицию. Как справедливо отмечает Х. Лутош, «…с помощью традиции между поколениями создается чувство принадлежности и преемственности» [7, с. 17]. Традиция, в свою очередь, требует определенных договоренностей и усилий для создания непрерывности преемственности между поколениями, которая сама по себе всегда маловероятна, «она не приходит естественным образом» [14, с. 91]. В главах, посвященных юбилею, предстают личные воспоминания персонажей, которые в процессе взаимодействия поколений в своей совокупности должны преобразовываться в семейную (коммуникативную) память. Но отчуждение в семье Умницер-Повиляйт приводит к разрыву коммуникации, в результате которого семейная память утрачивается.

Продолжая традиции классического семейного романа, О. Руге придает мотиву праздника новый смысл, делая его способом авторской рефлексии о проблеме соотношения индивидуальной, семейной и культурной памяти. Празднование юбилея проявляет ситуацию распада семьи Умницер-Повиляйт: отчуждение поколений друг от друга, их неспособность услышать друг друга, травмы, которые сохраняются в памяти каждого из членов семьи. С другой стороны, бессмысленность ритуала на юбилее Вильгельма связана со скорым закатом ГДР. Кризисное состояние семьи Умницер-Повиляйт и немецкого общества передаёт поэтика театральности, характерная для романа Руге в целом.

Библиографический список

1. Eichenberg A. *Familie – Ich – Nation. Narrative Analysen zeitgenössischer Generationenromane.* Göttingen: V&R Unipress, 2009.
2. Vedder U. Am Nullpunkt der Familie: Generationen und Genealogien in der Gegenwartsliteratur. *Zfl-berlin.org: Leibniz-Zentrum für Literatur- und Kulturforschung.* Available at: https://www.zfl-berlin.org/veranstaltungen-detail/items/am-nullpunkt-der-familie-generationen-und-genealogien-in-der-geg.html
3. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет.* Москва: Художественная литература, 1975.
4. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры.* Москва: Искусство, 1984.
5. Лотман Ю.М. Театр и театральность в строе культуры начала XIX века. *Избранные статьи:* в 3 т. Александра, 1992; Т. 1: 269–286.
6. Herrmann L., Horstkotte S. *Gegenwartsliteratur. Eine Einführung.* Deutschland: J.B. Metzler Verlag, 2016.
7. Lutosch H. *Ende der Familie – Ende der Geschichte. Zum Familienroman bei Thomas Mann, Gabriel García Márquez und Michel Houellebecq.* Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2007.
8. Ostheimer M. Monumentale Verhältnislosigkeit. Traumatische Aspekte im neuen deutschen Familienroman. *Gedächtnis und kultureller Wandel: Erinnerndes Schreiben – Perspektiven und Kontroversen*. Niemeyer, 2009: 149-167.
9. Ассман А. *Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика*. Москва: Новое литературное обозрение, 2018.
10. Eigler F. *Gedächtnis und Geschichte in Generationenromanen seit der Wende.* Erich Schmidt Verlag GmbH & Co KG, 2005.
11. Welzer H. *Opa war kein Nazi: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2008.
12. Bauer U. Interview mit Eugen Ruge. *Literaturtest.de: Agentur für Buch-PR und Buchmarketing.* Available at: http://newsletter.literaturtest.de/1112/web/
13. Assmann A. *Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur.* Wien: Picus Verlag, 2006.
14. Assmann A. *Zeit und Tradition. Kulturelle Strategien der Dauer.* Köln: Böhlau, 1999.
15. Евтушенко А.Г. *Юбилей как социокультурный феномен.* Автореферат диссертации … кандидата культурологических наук. Москва, 2012.
16. Руге О. *Дни убывающего света.* Москва: Логос, 2017.
17. Заварницына Н.М. Формирование понятия театральности и составляющих этого феномена в отечественном литературоведении XX – начала XXI вв. *Вестник Воронежского государственного университета.* 2020; Выпуск 4: 58–62.
18. Манн Т. *Будденброки.* Москва: АСТ, 2023.

References

1. Eichenberg A. *Familie – Ich – Nation. Narrative Analysen zeitgenössischer Generationenromane.* Göttingen: V&R Unipress, 2009.
2. Vedder U. Am Nullpunkt der Familie: Generationen und Genealogien in der Gegenwartsliteratur. *Zfl-berlin.org: Leibniz-Zentrum für Literatur- und Kulturforschung.* Available at: https://www.zfl-berlin.org/veranstaltungen-detail/items/am-nullpunkt-der-familie-generationen-und-genealogien-in-der-geg.html
3. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki. Issledovaniya raznyh let.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
4. Gurevich A.Ya. *Kategorii srednevekovoj kul'tury.* Moskva: Iskusstvo, 1984.
5. Lotman Yu.M. Teatr i teatral'nost' v stroe kul'tury nachala XIX veka. *Izbrannye stat'i:* v 3 t. Aleksandra, 1992; T. 1: 269-286.
6. Herrmann L., Horstkotte S. *Gegenwartsliteratur. Eine Einführung.* Deutschland: J.B. Metzler Verlag, 2016.
7. Lutosch H. *Ende der Familie – Ende der Geschichte. Zum Familienroman bei Thomas Mann, Gabriel García Márquez und Michel Houellebecq.* Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2007.
8. Ostheimer M. Monumentale Verhältnislosigkeit. Traumatische Aspekte im neuen deutschen Familienroman. *Gedächtnis und kultureller Wandel: Erinnerndes Schreiben – Perspektiven und Kontroversen*. Niemeyer, 2009: 149-167.
9. Assman A. *Dlinnaya ten' proshlogo: Memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2018.
10. Eigler F. *Gedächtnis und Geschichte in Generationenromanen seit der Wende.* Erich Schmidt Verlag GmbH & Co KG, 2005.
11. Welzer H. *Opa war kein Nazi: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2008.
12. Bauer U. Interview mit Eugen Ruge. *Literaturtest.de: Agentur für Buch-PR und Buchmarketing.* Available at: http://newsletter.literaturtest.de/1112/web/
13. Assmann A. *Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur.* Wien: Picus Verlag, 2006.
14. Assmann A. *Zeit und Tradition. Kulturelle Strategien der Dauer.* Köln: Böhlau, 1999.
15. Evtushenko A.G. *Yubilej kak sociokul'turnyj fenomen.* Avtoreferat dissertacii … kandidata kul'turologicheskih nauk. Moskva, 2012.
16. Ruge O. *Dni ubyvayuschego sveta.* Moskva: Logos, 2017.
17. Zavarnicyna N.M. Formirovanie ponyatiya teatral'nosti i sostavlyayuschih `etogo fenomena v otechestvennom literaturovedenii XX – nachala XXI vv. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; Vypusk 4: 58-62.
18. Mann T. *Buddenbroki.* Moskva: AST, 2023.

Статья поступила в редакцию 31.05.23

УДК 802.0-4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-521-525

***Konurbaev M.E.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English Linguistics, Lomonosov Moscow State University; Professor-Consultant, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mekonurbaev@fa.ru*

***Andreeva E.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: KATERINA88557@yandex.ru*

STILL SMALL VOICES IN MODERN ENGLISH FICTION: ANALYSIS OF INDISCREET TIMBRES. Fiction is simultaneously the most fascinating and challenging object of timbre analysis. This article aims at an analysis of how polyphony, narrative shifts, semantic and syntactic parallelism and other means of the language create a unique aesthetics of each individual piece of artistic writing and generate a recognizable timbre or the voice of the author, where he or she does not want to be too explicit. E.M. Forster, for instance, in his "A Room with a View" sets the scene in Florence where the two ladies seem to be displeased about the room they have in a

Pension. But the dialogue is delicately interspersed with lexical elements used in describing a theatrical performance. When the reader succeeds in observing this fact, he begins to hear new timbres in the voices of the heroes and starts noticing the elements that were formerly beyond his or her attention, occupying the side line going parallel to the main narrative. The experience of 'hearing' this theatrical timbre in the reader's mind and perceiving the interplay of timbres related to scene-making discloses a new plane of cognition that is over and above a plain chain of events. Thus, the mental hearing of the text by the reader appears to be a totally new experience, when discovered, making the book the object of unfathomable attraction for the reader and a mental hold that makes a piece of writing totally unforgettable.

Key words: **linguopoetics, fiction, Ishiguro, Forster, timbre, stylistics, connotation, gestalt, semantics, cognitive linguistics**

***М.Э. Конурбаев**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, проф.-консультант Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mekonurbaev@fa.ru*

***Е.Ю. Андреева,** канд. филол. наук, преп., Департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: KATERINA88557@yandex.ru*

НЕЯВНЫЕ ТЕМБРЫ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: АНАЛИЗ НЕДИСКРЕТНЫХ ТЕМБРОВ

Предметом исследования в рамках данной статьи являются произведения художественной литературы как самые увлекательные и самые сложные единицы тембрового анализа. Цель научной работы составляет анализ того, как полифония, повествовательные сдвиги, семантический и синтаксический параллелизм и другие средства языка создают неповторимую эстетику отдельно взятого художественного произведения и порождают узнаваемый тембр или голос автора там, где он не хочет быть слишком откровенным. Например, Э.М. Форстер в романе «Комната с видом» разворачивает сцену во Флоренции, где две дамы, кажется, недовольны комнатой, которую они занимают в пансионе. Но диалог деликатно перемежается лексическими элементами, используемыми при описании театрального представления. Когда читателю удается заметить этот факт, он начинает слышать новые тембры в голосах героев и замечать элементы, которые раньше оставались за пределами его внимания, занимая боковую линию, идущую параллельно основному повествованию. Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что авторы раскрывают опыт «слышания» особого театрального тембра в сознании читателя и восприятие им взаимодействия различных тембров, связанных с созданием сцены, освещая новую плоскость познания, которая находится над обычной цепочкой событий. Таким образом, мысленное слушание текста читателем оказывается совершенно новым опытом, который, будучи обнаруженным, делает книгу объектом непостижимого притяжения для читателя, а также создает эффект ментального удержания, что делает произведение совершенно незабываемым.

Ключевые слова: **лингвопоэтика, художественная литература, Исигуро, Фостер, тембр, стилистика, коннотация, гештальт, семантика, когнитивная лингвистика**

Introduction

All timbre in a piece of writing and the voice of the author rest on the implicitly auditory impact zones in a text of fiction, which collectively form a recognizable aesthetic gestalt [1], or otherwise stated, a perceivable image of a piece of writing [2]. This holistic image (or images) of a book does not equal the semantic scope of the words used by the author but is often related to the conceptual worldview of the reader [3; 4].

Aesthetic gestalt is largely semiotic in nature [5]. The reader recognizes certain implicitly expressed semantic, psychological and cultural patterns in a book or a piece of writing and then, instead of 'storing' them in memory for further analysis, directly associates them with cultural concepts of his own worldview. This could be called 'understanding by association'. The reader is not so much interested in the perception of the text per se but hastens to 'understand' it as 'a thing for himself' [6; 7] when much of the true purport of the text will be ignored for the sake of a better recognizable image or set of patterns that will eventually form into a familiar holistic auditory image in the reader's mind – a timbre [8].

In this sense every piece of imaginative writing has a cognitive enigma for a reader to unravel and explain. Some timbre patterns will be familiar to a reader and will form 'a voice' in his or her mind immediately, other patterns will remain dark or require a broader vision of the author's world [9; 10]. A writer is not free from his or her memories of early childhood, the teen years' reminiscences, education as well as the influence of a social environment and various intellectual preferences [11].

And these do not always coincide with what a reader feels and sees in the context of reading [12; 13]. An outstanding Russian academician Lev Scherba suggested that the so-called auditory image of a book may be exceedingly diverse in tone and brightness and readers may perceive it differently in their minds: some parts of the book are cognitively straightforward and uncontroversial and could be perceived relatively easily by the majority of the readers; other parts of it would allow different readings and even the author himself would agree to various semantic interpretations by the readers, yet other parts of the book would be quite obscure to the author himself and could be interpreted freely to satisfy the declamatory intentions of various readers and the author would hardly have anything against such interpretation [14; 15]. The shared cognitive and semiotic code between the author and his readers would reduce the scope of freedom in the interpretations, of course, but it is very unlikely that the described discrepancies will be delimited altogether [16–19].

The relevance of this article lies in revealing the relationship between the various means of language and the author's intentions. **The purpose of the present paper** is to analyze how polyphony, narrative shifts, semantic and syntactic parallelism and other means of the language create a unique aesthetics of each individual piece of artistic writing and generate a recognizable timbre or the voice of the author, where he or she does not want to be too explicit. To achieve the target, the authors set **the following tasks**: 1) to do semantic and stylistic analysis of several pieces of literature belonging to different time periods; 2) to identify which lexical and syntactic elements help the reader hear new timbres in the voices of the characters in the considered works. **The scientific novelty** of this study lies in the fact that the authors reveal the experience of "hearing" a special theatrical timbre in the reader's mind and his perception of the interaction of different timbres related to the creation of the scene, illuminating a new plane of knowledge that lies above the usual chain of events.

Results and Discussion

These variations in interpretation are only very natural and not infrequently the readers plunge into the same text again and again for the sake of seeing a new picture evoked under the burden of new circumstances and new knowledge [20, 21, 22, 23]. The excellent example of such semantic polyphony could be found in Shakespeare's Hamlet, where the Prince learns from the Ghost the terrible truth of his father's murder and is shocked being full of righteous anger and desire of revenge:

HAMLET
O all you host of heaven! O earth! What else?
And shall I couple hell? Oh, fie! Hold, hold, my heart,
And you, my sinews, grow not instant old,
But bear me stiffly up. Remember thee!
Ay, thou poor ghost, while memory ***holds a seat***
In this ***distracted globe****. Remember thee!*

The last line of the extract includes Hamlet's simultaneous address to himself, to the world and to the spectators 'holding a seat' in Shakespeare's 'Globe theatre' during the performance of the play, the word 'globe' allowing all three interpretations together – 'the head', 'the world' and direct name of Shakespeare's theatre. It's like portmanteau – there are three meanings packed into one word. The effect of this polyphony is enhanced by the fact that 'globe' in all three interpretations perfectly collocates with the attribute 'distracted', in each case meaning a different thing: 'distracted globe' (head) means Hamlet's failure to concentrate under the pressure of exceeding grievance, 'distracted globe' (the world) could mean an otherwise preoccupied, unfocused world that little cares of Hamlet's grief and sorrow, while a 'distracted Globe ' (the theatre) – is an abstraction inviting the 'distracted' audience never to forget Hamlet's woe (while memory holds a seat in this distracted globe).

The word 'globe' is an impact zone in the auditory perception of the reader that forms a pattern together with the words 'distracted' and 'seat' [24, 25]. One or another application of the pattern is largely the decision of the reader himself. He may or may not see and hear the polyphony. Accordingly, his understanding would be closer to or more remote from the immediate context of the play where the meanings 'the world' and 'the theatre' hardly seem valid for its proper understanding [26]. In this sense the timbre will be either more or less diverse and the voice of the main hero – either more or less addressed to the audience [27].

Superficial semantic and stylistic analysis may certainly reveal Hamlet's voice that will be heard in the reader's mind while reading [28]. But it is often misleading when a new background or a context appears, casting additional light on the otherwise obvious semantic contrasts and revealing the unexpected shade and size of objects that are at the heart of the author's purport in a piece of writing [29]. The ultimate goal of a work of literature is to mould a new reality through millions of semantic associations in the reader's mind. This metareality will exist almost exclusively in the reader's imagination by the liaising force of his attentive eye that succeeds in identifying the author's skeletal blueprints in a story. If a reader fails to identify the secret mechanics

of the author's plan he might be content only with the superficial design of the literary 'carpet'. However, when assisted by a talented commentator the secret threads of the plot may suddenly form wonderful patterns, the new gestalt formerly unobserved, but once revealed, aggrandizing into a new reality of a secret plot with its own formerly non-existent cultural and aesthetic associations.

The British writer Kazuo Ishiguro born in Japan, developed into a man of letters in England. One of his most stunning discoveries was that everything he knew or felt from his early childhood was 'movable', as the writer puts it in one of his public interviews. His first short stories were set in Japan. 'But when [he] got this tremendous response to the Japanese short story from [his] classmates, [he] went back and looked at the story set in Cornwall. [He] realized that if [he] told this story in terms of Japan, everything that looked parochial and small would reverberate' [30]. This was the beginning of Ishiguro's most successful literary experiments with the metaphors of life.

His novel The Remains of the Day is set in one of the stately homes of England with the main hero, the butler, pondering during his motoring trip around West England about the essence of stewardship, dignity and Englishness.

Everything looks and sounds perfectly English on the surface of the plot, except one detail, a single literary 'stitch' that sounded somewhat false and rose a suspicion of the existence of a different 'backstage light' in the novel: Stevens, the butler, failed to understand irony and humour addressed to him and spent quite a bit of time musing on the essence of the word 'banter ' and its place in the life of the English butler under a new American employer at the formerly English aristocratic home.

Over the following days, however, I came to learn not to be surprised by such remarks from my employer, and would smile in the correct manner whenever I detected the bantering tone in his voice. Nevertheless, I could never be sure exactly what was required of me on these occasions. Perhaps I was expected to laugh heartily; or indeed, reciprocate with some remark of my own. This last possibility is one that has given me some concern over these months, and is something about which I still feel undecided. For it may well be that in America, it is all part of what is considered good professional service that an employee provide entertaining banter.

How unusual indeed that the 'art of bantering', 'good-humoured ridicule', 'an exchange of light, playful, teasing remarks', so English in nature, appears to be of unsurmountable difficulty for the English butler Stevens. And he invariably fails, however hard he tries. As a result, his voice eventually sounds pompous, tense, excessively solemn, too earnest for a true Englishman:

/…/ I must say this business of bantering is not a duty I feel I can ever discharge with enthusiasm. It is all very well, in these changing times, to adapt one's work to take in duties not traditionally within one's realm; but bantering is of another dimension altogether. For one thing, how would one know for sure that at any given moment a response of the bantering sort is truly what is expected? One need hardly dwell on the catastrophic possibility of uttering a bantering remark only to discover it wholly inappropriate. Everyone familiar with the English literary traditions as well as habits and customs of the English people would probably find it weird. The English social anthropologist Kate Fox makes it rather clear that 'as a race, we are incapable of straightforward rational assertion or engagement. This is why humour is so important to us. It is not so much an asset as a pervading characteristic, a default mechanism /…/

Fox's conclusions about the English are conventional: we are tolerant, humorous, courteous, reserved, moderate, badly dressed' [31]. This is exactly what Stevens is not doing. He is serious, grave, at times nearly tragic, exceedingly inhibited, very straightforward, not the least self-ironic and has no sense of humour whatsoever. A typical … warrior. Judging by some famous Japanese sources, we would go as far as assuming that this character was mimicked as a Japanese warrior – a Bushi or a Samurai.

This looks pretty odd. The book written on a British soil, awarded The Man Booker Prize for Fiction, with a film adaptation of the novel, made in 1993, with Anthony Hopkins (as Stevens) and Emma Thompson (as Ms Kenton the housekeeper), nominated for eight Academy Awards. Could it really be expected that the book was Japanese and not English? If this is true, it could be arguably one of the most successful cognitive dissonances in the modern English literature. The action set in the heart of England in one of the stately homes of England featuring a man speaking perfect English, wearing the uniform of a butler – but producing at the background of his voice, almost invisibly, the timbre of a Samurai – a highly respectable, loyal, honourable, dignified warrior, concerned with finding the best way to serve his master:

Incidentally, now that I come to think further about it, it is not quite true to say there was no dispute as to who were the great butlers. /…/

If one looks at these persons we agree are 'great' butlers, if one looks at, say, Mr Marshall or Mr Lane, it does seem to me that the factor which distinguishes them from those butlers who are merely extremely competent is most closely captured by this word 'dignity'.

This looks and sounds pretty much like an extract from Bushido, the Soul of Japan to me:

Honor

The sense of Honor, a vivid consciousness of personal dignity and worth, characterized the samurai. He was born and bred to value the duties and privileges of his profession. Fear of disgrace hung like a sword over the head of every samurai … To take offense at slight provocation was ridiculed as 'short-tempered.' As the popular adage put it: 'True patience means bearing the unbearable.'

Loyalty

/…/ True men remain loyal to those to whom they are indebted: Loyalty to a superior was the most distinctive virtue of the feudal era. /…/

Character and Self-Control

Bushido teaches that men should behave according to an absolute moral standard, one that transcends logic. What's right is right, and what's wrong is wrong [32, 33, 34].

This affinity of Stevens with the attendant of the Japanese aristocrat was a most curious and stunning revelation that initially rested on our cognitive guess as well as a comparative stylistic analysis of Ishiguro's The Remains of the Day and the books devoted to the ethical code of those who were born to attend to their masters. Much of our initial conjecture is proved by Ishiguro himself in one of his public interviews [30]:

ISHIGURO

/…/ I became obsessed with the butler as a metaphor.

INTERVIEWER

As a metaphor for what?

ISHIGURO

Two things. One is a certain kind of emotional frostiness. The English butler has to be terribly reserved and not have any personal reaction to anything that happens around him. It seemed to be a good way of getting into not just Englishness but the universal part of us that is afraid of getting involved emotionally. The other is the butler as an emblem of someone who leaves the big political decisions to somebody else. /…/

INTERVIEWER

Did you do a lot of research?

ISHIGURO

Yes, but I was surprised to find how little there was about servants written by servants, given that a sizable proportion of people in this country were employed in service right up until the Second World War. /…/ So most of the stuff in The Remains of the Day about the rituals of being a servant was made up.

When Stevens talks of the 'staff plan', that's made up'. The author defines his hero's voice' in a manner that makes the English national character almost unrecognizable and even though Kazuo Ishiguro tries to impart an 'international' sounding to his main hero he actually ends up producing an excessively reserved unemotional business-like character naturally prepared to follow his employer's instructions, devoid of the flesh and blood of a European character who is even prepared to sacrifice his life defending the values of his master. Very Japanese, hardly English:

The hard reality is, surely that for the likes of you and I there is little choice other than to leave our fate, ultimately, in the hands of those great gentlemen at the hub of this world what employ our services. What is the point in worrying oneself too much about what one could or could not have done to control the course one's life took?

Not infrequently the real voices of the fiction heroes and their timbres could be 'heard' almost exclusively in the setting that a talented writer might have specially developed as a riddle for the attentive reader to divulge. E.M. Forster in the initial chapters of the Room with a View visibly sets the scene in Italy but the 'backstage stylistic light' reveals the entourage of a theatre. Masterful combination of several most typical details of the theatre environment makes the recognition of the theatre stage almost unmistakable:

She looked at ***the two rows of English people*** *who were sitting at the table; at* ***the row of white bottles of water and red bottles of wine*** *that ran between the English people; at the* ***portraits of the late Queen*** *and the late Poet Laureate that hung behind the English people, heavily framed; at the notice of the English church* [22], *that was the only other* ***decoration of the wall****. 'Charlotte,* ***don't you feel, too, that we might be in London****? I can hardly believe that all kinds of other things are just outside. I suppose it is one's being so tired'. /…/*

'I want so to see the Arno. ***The rooms*** *the Signora promised us in her letter would have looked over the Arno. The Signora had no business to do it at all. Oh, it is a shame!'*

'Any nook does for me', Miss Bartlett continued; 'but it does seem hard that you shouldn't ***have a view'****. Lucy felt that she had been selfish. 'Charlotte, you mustn't spoil me: of course, you must look over the Arno, too. I meant that.* ***The first vacant room in the front'—***

/…/ Lucy mumbled that those seemed very odd people opposite.

'Eat your dinner, dear. This pension is a failure. To-morrow we will make a change'.

Hardly had she announced this fell decision when she reversed it. ***The curtains at the end of the room parted, and revealed a clergyman****, stout but attractive, who hurried forward to take his place at the table, cheerfully apologizing for his lateness.*

The seemingly unimportant details of the entourage collectively form a theatre hall with rows, seats, views, rooms, curtains and theatrical scenery. Once the reader identifies the nature of the setting, he or she begins to look at the heroes as dramatis personae with dramatic action requiring greater loudness and grotesque. Each action will require a more obvious pattern, a continuation and will be perceived as part of a larger action with a definite dramatic outcome rather than a general abstraction or a piece of introspection. The reader will notice that the speeches of the personages are rather short and brisk and emotional and the action and voices acquire the shade of pretence which is an inevitable mechanism to highlight and emphasise action in drama against ordinary epic narration.

The discovery of the author's aesthetic 'blueprint' calls for attention to detail and not just the ability to trace the plot that is largely plain, mute and flat. While reading you may certainly 'see' and 'hear' what the heroes are saying and how they act, but the taste, flavour and timbre of the action will be purposefully concealed under a burden of associations for an intelligent reader to restore and under the minor details of grammatical and syntactic organisation of the text – much like in real life – when the true nature and the essence of words or actions is not on the surface – but much deeper, in the minute axonal 'bridges' between the past and present reality, in the knowledge of facts and texts and even in the memory of real voices stored in the reader's memory.

The voices in the text will come up to the surface only if they already exist one way or another in the reader's memory, in his or her auditory worldview [11]. The timbre of an aesthetic pattern of a work of fiction will make itself obvious only when the reader's knack for building a pattern rests on his or her ability to connect the vertically arranged prominent parts of the text into hierarchies and constellations, forming recognizable shapes that could be reproduced, remembered, estimated, compared to hundreds of similar images that an attentive reader has in his mind and experience [35; 36].

There are two young people, minutes before execution in Ch. Dickens' A Tale of Two Cities. The girl is afraid, the boy is comforting her that there is no death for those who believe. The girl goes first. And the timbre gushes out when *'the knitting-women count Twenty-Two'* and the biblical text comes forward in one of its most solemn forms – the King James Version. The text does not belong to anyone. There is nobody to actually pronounce it in the novel. But it is just there and forms the theatrical scenery for the action. No longer is this a mere description of an execution, but a sumptuous hymn of life, and likewise does it sound in the mind of the reader who is familiar with the text of the Bible and its history against the background of *'the murmuring of many voices, the upturning of many faces'* as if everyone present actually heard it:

She kisses his lips; he kisses hers; they solemnly bless each other. The spare hand does not tremble as he releases it; nothing worse than a sweet, bright constancy is in the patient face. She goes next before him – is gone; the knitting-women count Twenty-Two.

'I am the Resurrection and the Life, saith the Lord: he that believeth in me, though he were dead, yet shall he live: and whosoever liveth and believeth in me shall never die'.

The murmuring of many voices, the upturning of many faces, the pressing on of many footsteps in the outskirts of the crowd, so that it swells forward in a mass, like one great heave of water, all flashes away. Twenty-Three.

The holy texts in general are richly imbued with 'voice', relying to a considerable extent on syntactic and semantic parallelism, observable for example in the Bible or in the Koran. Repetition of any kind makes the reader impart communicative significance to the repeated parts. And when the repeated part is structurally and stylistically solemn, it makes the whole text sound accordingly. Parallel constructions act like the shaping rods in the potter's work that do not allow the reader to divagate to strongly from the central image under the influence of multiple images, metaphoric descriptions and colourful epithets:

It is the Merciful who has taught the Koran. He created man and taught him articulate speech. The sun and the moon pursue their ordered course. The plants and the trees bow down in adoration. He raised the heaven on high and set the balance of all things, that you might not transgress that balance. Give just weight and full measure. He laid the earth for His creatures, with all its fruits and blossom–bearing palm, chaff–covered grain and scented herbs. ***Which of your Lord's blessings would you deny?*** *He created man from potter's clay, and the jinn from smokeless fire.* ***Which of your Lord's blessings would you deny?*** *The Lord of the two easts is He, and the Lord of the two wests.* ***Which of your Lord's blessings would you deny?*** *He has let loose the two oceans: they meet one another. Yet between them stands a barrier which they cannot overrun.* ***Which of your Lord's blessings would you deny?*** *Pearls and corals come from both.* ***Which of your Lord's blessings would you deny?*** *His are the ships that sail like mountains upon the ocean.* ***Which of your Lord's blessings would you deny?*** *All that lives on earth is doomed to die. But the face of your Lord will abide for ever, in all its majesty and glory.* ***Which of your Lord's blessings would you deny?***

This will strongly resemble biblical Psalms (Psalm 136), that are partially poetic, partially inspirational, and all due, again, to a repetition in an elevated stylistic form:

O give thanks unto the Lord; for he is good: ***for his mercy endureth for ever.***
O give thanks unto the God of gods: ***for his mercy endureth for ever.***
O give thanks to the Lord of lords: ***for his mercy endureth for ever.***
To him who alone doeth great wonders: ***for his mercy endureth for ever.***
To him that by wisdom made the heavens: ***for his mercy endureth for ever.***
To him that stretched out the earth above the waters: ***for his mercy endureth for ever.***
To him that made great lights: ***for his mercy endureth for ever:***
The sun to rule by day: ***for his mercy endureth for ever:***
The moon and stars to rule by night: ***for his mercy endureth for ever.***
To him that smote Egypt in their firstborn: ***for his mercy endureth for ever:***
And brought out Israel from among them: ***for his mercy endureth for ever:***
With a strong hand, and with a stretched out arm: ***for his mercy endureth for ever.***

The instruments used by the author to make his or her readers actually hear the voices and the timbre of the writing are legion, ranging from repetitive grammatical constructions and syntactic parallelism to lexical contrasts and mere sound imitation. In the story *The Last Library*, the author, A.K. Benedict creates a wonderful echoing atmosphere of the vast interior of a museum by accumulating multiple clicking sounds, vivid comparisons of people's appearances and, surprisingly enough, by the repetitive use throughout the whole story of the verbs in the form of Present Simple, making the reader feel the necessity to freeze motionless here and now, being the witness of what is actually happening in the museum halls:

Maggie, the guide, has long fingernails the colour of ***greenback beetles****. They* ***click as she flicks*** *at the screen. 'That's on storey fourteen,' she says. 'Old exhibit. It's not interactive. Due to be shut.'*

Angela's ***heart punches*** *like a* ***librarian's stamper****. 'But we'll get there?' she asks.*

Maggie's forehead almost creases. 'We'll have a quick look if there is time, though we are due at the winery at four and, if we are any later, will miss the complimentary tasting of the last Sancerre.'

Dad lets out a protesting snort and leans over to talk to his boss; his laugh ***sounds like rain in a tin bucket****. He uses it when he's trying to get something out of a richer man. Mum reaches down and smoothes out Angela's fringe where it kicks out on the left side. 'We'll get you a souvenir,' she says. 'Why don't you play with those kids?'*

At the end of the story, that is full of impressionistic images of books and libraries, appears a thin air of vertical associations with the biblical plot in addition to the lexical and syntactic instruments already employed by the author in the beginning of the story. Nowhere is the Bible mentioned directly. But collectively the lexical references draw into the story the unmistakably identifiable image of the divine history: the young boy and girl, the first editions, apples, eaten together when performing a prohibited act of reproducing a new book-tree within six days of creation. This isn't merely a new fact of the story, but rather a new timbre instrument, that is turning an enticing plot into an ancient history, where nothing changes, and everything is repeated along the same circles of old. And again the verbs, invariably used in the Present Simple monumentalize the action, turning it into an epic history of man and the whole narrative sounds low, solemn and rhythmical as befits an old epic narrative:

She watches. He watches. They both watch *at different times,* ***sometimes with eyes that hope, sometimes with eyes that don't.*** *Nothing happens apart from they both get tummy ache* ***from eating apples*** *and get cramp sitting cross-legged on the grass. After a couple of days, they lean against each other,* ***first editions****, and tell each other the* ***stories they've been storing****: new ones; old ones; stories that end badly; stories that do not end.*

On the sixth day, the soil shifts. *Angela watches as a hand reaches out of the earth,* ***holding a book****. The hand stretches out its soil-caked fingers and shoots into leaves; the leaves hold onto branches; each branch has a dozen or more books that breathe in and out, the branches to a trunk, the trunk to the earth. On the trunk, the knots are covered in open eyes.*

Mrs Oldcastle from Number After-Not-Nine creaks out of her deckchair and walks over. 'Is that a book?' she asks pointing to one of the windfalls on the ground. She picks it up, puts on her glasses and dances a little dance. Angela has only ever seen her walk with a limp before but she scurries now, back to her room, smiling and muttering.

One by one, then in groups, first from the building – Mr Spedding, the Warden, the Eyebrow twins – then from the street, then from the outer towns, people came to get books. When they have read them, they come back and hand them in for another.

Angela and Tom sit by the library tree, handing out books, hearts stamped. 'Do you think they'll come for us?' she says.

Tom takes a page and plants it in the ground. He places a finger to his lips. 'Ssssh,' he says. Leaves float down around them, like feathers and last words.

Conclusion

During the semantic and stylistic analysis of works of fiction **it was revealed** that the ability 'to read' the vertical context of a book and form variously marked impact zones and voices into timbre patterns and visual gestalts is one of the indispensable parts of reading in general. Poor education, feeble associative thinking, shallow knowledge of literary history and culture turns reading into a rather trivial pursuit of most primitive designs of plot that was not by far the purpose of writing. Literature at large is a container of human history not in a sense that it itemizes all facts, events and data, but due to its ability to fertilize and evoke historical and cultural associations crowded with timbers and voices of real life.

The theoretical significance of this paper is to expand knowledge of the relationship between the various linguistic techniques of lexical and syntactic levels used by authors and the mental listening of the reader.

The practical value of the work lies in the fact that the results of this study can be used as a basis for further study of nondiscrete timbres in different genres of literature. In addition, the theoretical and practical provisions of this article can serve as material for the creation of practical seminars on the study of the timbral organization of English speech.

The prospect of further research in this area may be a comparison of the timbral structure of English texts and their translations into Russian.

Библиографический список

1. Bennett A. *The Author.* London and New York: Routledge, Taylors & Francis Group, 2005.
2. Laird C. *The Miracle of Language*. Fawcett Books, 1973.
3. Назарова Т.Б. *Филология и семиотика: современный английский язык*. Москва, 1994.
4. Gvishiani N.B. Linking Text Genres to Conceptual Patterns (a Corpus-Driven Analysis). *Lateum 2013:* Conference Proceedings. Moskow: MAKS-Press, 2013.
5. Akhmanova O.S. *Linguostylistics: Theory and Method*. Mouton, 1976.
6. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1959.
7. Виноградов В.В. *Стилистика, теория поэтической речи, поэтика*. Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1963.
8. Давыдов М.В. *Звуковые парадоксы английского языка и их функциональная специфика*. Москва: Издательство Московского университета, 1984.
9. Bloom H. *Novelists and Novels*. Philadelphia: Chelsea House Publishers, 2005.
10. Bloom H. *The Anatomy of Influence: Literature as a Way of Life*. New Haven and London: Yale University Press, 2011.
11. Lodge D. *The Art of Fiction*. London: Vintage Books, 2011.
12. Бахтин М.М. *Эстетика словесного искусства*. Москва: Искусство, 1986.
13. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература, 1975.
14. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. II. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом. *Избранные работы по русскому языку*. Москва, 1957: 97–109.
15. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука, 1974.
16. Ахманова О.С., Идзелис Р.Ф. What Is The English We Use? Курс практической стилистики. Москва: Издательство Московского университета, 1978.
17. Ахманова О.С., Минаева Л.В., Миндрул О.С. *Филологическая фонетика*. Москва: Издательство Московского университета, 1986.
18. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
19. Sievers E. *Rhythmisch-melodische studien*. Heidelberg, Carl Winter, 1912.
20. Johnson M. T*he Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.
21. Lakoff G. *Cascade Theory: Embodied Cognition and Language from a Neural Perspective: a Public Lecture (CEU's Official YouTube Channel)*. 2013.
22. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
23. Mellmann K. Voice and Perception: An Evolutionary Approach to the Basic Functions of Narrative. *Toward a Cognitive Theory of Narrative Acts*. University of Texas Press, 2010.
24. Ожегов С.И. *Лексикология. Лексикография. Культура речи*. Москва, 1974.
25. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Российская академия наук, 1997.
26. Шкловский В.Б. Искусство как средство. *О теории прозы*. Москва: Круг, 1925: 7–20.
27. Wichmann A. *Intonation in Text Discourse: beginnings, middles and ends*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2000.
28. Wertheimer M. *Productive Thinking*. Greenwood Pub Group; Facsimile Reprint edition, 1959.
29. Конурбаев М.Э. *Стиль и тембр текста*. Москва: МАКС Пресс, 2002.
30. Ishiguro K. The Art of Fiction. *The Paris Review*. 2008; № 196.
31. Fox K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. Hodder & Stoughton, 2004.
32. Konurbaev M. On Linguopoetic Approach to the Translation of Connotative Meaning in Fiction. *Theory and Practice of Translation, Folia Anglistica*. Moscow: MAKS Press, 2000.
33. Konurbaev M. *The Style and Timbre of English Speech and Literature*. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
34. Konurbaev M., Komarova A., Lipgart A. '*Does It Rioскванg a Bell? (Reopening the Bible for the Occident)' in Folia Anglistica: Biblical Studies*. Moscow: MAX Press, 1996; № 1.
35. Липгарт А.А. *Основы лингвопоэтики*. М: URSS, 2006.
36. Липгарт А.А., Карпова Л.С. Теория повествовательных типов и ее применение в лингвопоэтике. *Вестник Поморского университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008; № 14: 224–228.

References

1. Bennett A. *The Author.* London and New York: Routledge, Taylors & Francis Group, 2005.
2. Laird C. *The Miracle of Language*. Fawcett Books, 1973.
3. Nazarova T.B. *Filologiya i semiotika: sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva, 1994.
4. Gvishiani N.B. Linking Text Genres to Conceptual Patterns (a Corpus-Driven Analysis). *Lateum 2013:* Conference Proceedings. Moskow: MAKS-Press, 2013.
5. Akhmanova O.S. *Linguostylistics: Theory and Method*. Mouton, 1976.
6. Vinogradov V.B. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1959.
7. Vinogradov V.B. *Stilistika, teoriya po`eticheskoj rechi, po`etika*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1963.
8. Davydov M.V. *Zvukovye paradoksy anglijskogo yazyka i ih funkcional'naya specifika*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984.
9. Bloom H. *Novelists and Novels*. Philadelphia: Chelsea House Publishers, 2005.
10. Bloom H. *The Anatomy of Influence: Literature as a Way of Life*. New Haven and London: Yale University Press, 2011.
11. Lodge D. *The Art of Fiction*. London: Vintage Books, 2011.
12. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
13. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
14. Scherba L.V. Opyty lingvisticheskogo tolkovaniya stihotvorenij. II. «Sosna» Lermontova v sravnenii s ee nemeckim prototipom. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva, 1957: 97-109.
15. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad: Nauka, 1974.
16. Ahmanova O.S., Idzelis R.F. What Is The English We Use? Kurs prakticheskoj stilistiki. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1978.
17. Ahmanova O.S., Minaeva L.V., Mindrul O.S. *Filologicheskaya fonetika*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1986.
18. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
19. Sievers E. *Rhythmisch-melodische studien*. Heidelberg, Carl Winter, 1912.
20. Johnson M. T*he Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason.* Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.
21. Lakoff G. *Cascade Theory: Embodied Cognition and Language from a Neural Perspective: a Public Lecture (CEU's Official YouTube Channel)*. 2013.
22. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
23. Mellmann K. Voice and Perception: An Evolutionary Approach to the Basic Functions of Narrative. *Toward a Cognitive Theory of Narrative Acts*. University of Texas Press, 2010.
24. Ozhegov S.I. *Leksikologiya. Leksikografiya. Kul'tura rechi*. Moskva, 1974.
25. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Rossijskaya akademiya nauk, 1997.
26. Shklovskij V.B. Iskusstvo kak sredstvo. *O teorii prozy*. Moskva: Krug, 1925: 7-20.
27. Wichmann A. *Intonation in Text Discourse: beginnings, middles and ends*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2000.
28. Wertheimer M. *Productive Thinking.* Greenwood Pub Group; Facsimile Reprint edition, 1959.
29. Konurbaev M.`E. *Stil' i tembr teksta*. Moskva: MAKS Press, 2002.
30. Ishiguro K. The Art of Fiction. *The Paris Review*. 2008; № 196.
31. Fox K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. Hodder & Stoughton, 2004.
32. Konurbaev M. On Linguopoetic Approach to the Translation of Connotative Meaning in Fiction. *Theory and Practice of Translation, Folia Anglistica*. Moscow: MAKS Press, 2000.
33. Konurbaev M. *The Style and Timbre of English Speech and Literature*. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
34. Konurbaev M., Komarova A., Lipgart A. '*Does It Rioskvang a Bell? (Reopening the Bible for the Occident)' in Folia Anglistica: Biblical Studies*. Moscow: MAX Press, 1996; № 1.
35. Lipgart A.A. *Osnovy lingvopo`etiki*. M: URSS, 2006.
36. Lipgart A.A., Karpova L.S. Teoriya povestvovatel'nyh tipov i ee primenenie v lingvopo`etike. *Vestnik Pomorskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2008; № 14: 224-228.

Статья поступила в редакцию 26.05.23

УДК 811.511.11:39 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-526-528

Anduganova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*
Somikova T.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
Stepina S.D., *senior teacher, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: SStepina22@gmail.com*
Lukinykh A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: prokopyeva_aa@mail.ru*

POLYSYNDETON IN THE TRIAL TEXT OF THE NOVEL "TO KILL A MOCKINGBIRD" BY N. LEE HARPER. The work presents analytic investigation of polysyndeton in the text of the trial written in the novel "To kill a Mockingbird" by Nelle Harper Lee. This text is an essential part of the novel as it determines the fate and the future of the number of characters that leads to culminating point of the novel. Despite the simplicity and repeatability of the above mentioned syntactic and stylistic instrument it turns out to be prolific in terms of emphasis and expression. It is typical for rendering more impressive illustration of the feelings of its characters, drawing attention of the audience to some specific facts, showing the events sequences and persuasive power of evedentiary foundation as well as for the formation of reader's attitude to the trial participants. Polysyndeton is applicable in narratives and dialogues and when indirect and direct speech is transmitted.

Key words: **polysyndeton, expressive means, text, judicial discourse**

М.Ю. Андуганова*, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*
Т.Ю. Сомикова*, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: t_somikova@ugrasu.ru*
С.Д. Степина, *ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: SStepina22@gmail.com*
А.А. Лукиных*, канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: prokopyeva_aa@mail.ru*

ПОЛИСИНДЕТОН В ТЕКСТЕ СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОИЗВЕДЕНИЯ ХАРПЕР ЛИ Н. «УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА»

Статья посвящается анализу полисиндетона в тексте судебного процесса произведения Харпер Ли Н. «Убить пересмешника». Эта часть романа является основной, поскольку именно в ней решается судьба и будущее многих героев, что ведет к кульминации произведения. Несмотря на простоту и однотипность, данное синтаксическое стилистическое средство оказывается продуктивным в плане выразительности и экспрессивности. Оно характерно для передачи устного текста в части более эффектной демонстрации эмоциональных состояний героев, привлечения внимания аудитории к определенным фактам, последовательности событий, убедительности при изложении доказательной базы, а также для формирования отношения читателя к участникам судебного процесса. Полисиндетон применим в повествованиях и диалогах, при передаче косвенной и прямой речи.

Ключевые слова: **полисиндетон, выразительные средства, текст, судебный дискурс**

Полисиндетон (иначе многосоюзие) является графико-синтаксическим выразительным средством. Применительно к рассматриваемому материалу он представлен как в описаниях, т. е. в словах автора, так и диалогах между участниками судебного процесса. Выбор предмета обусловлен тем, что судебное заседание в данном произведении является судьбоносным, поскольку от самого процесса, его доказательной базы, линии защиты и обвинения так или иначе зависит дальнейшая жизнь обвиняемого и отчасти – остальных участников этого действия. Уверенность, достоверность и убедительность во многом следует из того, как материал доносится, а это и есть ничто иное, как все средства языка, в том числе экспрессивные и выразительные, которые имеют свойство оказывать воздействие на непосредственных участников открытого и публичного судебного заседания, его слушателей и читателя произведения, формировать их мнение.

Объектом анализа послужил текст судебного заседания в произведении Харпер Ли Н. «Убить пересмешника» Предметом исследования является полисиндетон в тексте судебного заседания в произведении Харпер Ли Н. «Убить пересмешника».

Актуальность искомой работы состоит в том, что полисиндетон как стилистическое средство обладает возможностями оказывать влияние на формирование мнения людей, делая речь убедительной и эмоциональной, что, несомненно, требует получения дополнительных и новых знаний об этом стилистическом средстве. Допускается предположение, что наравне с убедительностью и достоверностью данное средство передает и иные эмоциональные состояния участников судебного процесса, что вызывает определенные чувства читателя, формируя у него то или иное отношение к героям и происходящим событиям.

Теоретическая значимость исследования видится в пополнении знаний о полисиндетоне как выразительном средстве, что вносит вклад в теорию текста, теорию художественного текста, стилистику и судебный дискурс.

Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов в преподавании стилистики английского языка, ведении судебной риторики, написании методических рекомендаций по смежным лингвистическим направлениям, в том числе и практическому переводу.

Целью анализа является выявление роли полисиндетона как выразительного средства, используемого в судебном процессе текста произведения Харпер Ли Н. «Убить пересмешника».

Реализация достижения поставленной цели требует решения следующих задач, а именно: 1) выявить методом сплошной выборки полисиндетон; 2) описать наиболее яркие примеры его применения; 3) выявить эмоциональные состояния, передаваемые полисиндетоном; 4) определить, в каких способах передачи и построения речи применяется полисиндетон в данном произведении.

Новизна работы заключается в том, что полисиндетон применительно к анализируемому материалу не был предметом изучения выражения диаметрально противоположных эмоциональных состояний героев с учетом способов передачи и построения речи.

При проведении данного исследования использовались общенаучные методы, а также контекстуальный анализ, сплошная выборка, лингвистическое описание и стилистический анализ.

Ввиду того, что в произведении на первом плане выступает судебное слушание и все описания, которые к нему приурочены, то необходимо заметить, что речь участников данного процесса в полной мере можно считать элементами судебного дискурса (СД). Под термином СД мы придерживаемся определения, которое сформулировано в работе В.И. Карасик, где сказано, что это ничто иное, как «тип статусно-ориентированного, институционального общения; коммуникативная практика решения правовых споров судом, определяемая специфичным набором ролей и событий, особыми нормами взаимодействия в контекстуальных границах времени и места» [1]. Одним из маркеров СД принято считать особую форму сценической драмы, а также принцип повествовательного изложения, который иначе именуется как нарратив и позволяет объединить такие временные характеристики, как прошлое и настоящее, поскольку излагаются истории из судеб людей, являющихся участниками судебного процесса. Все они обычные люди, и речь их не всегда формализована и, конечно, не лишена эмоциональности, особенно когда показания дают представители разных слоев общества, не являющихся работниками суда, прокуратуры и других правоохранительных органов.

Полисиндетон, или многосоюзие как синтаксическое стилистическое средство противопоставляется асиндетону или бессоюзию. [2] Оба средства широко используются в анализируемом произведении. Под полисиндетоном нами понимается «многократное повторение одинаковых союзов для усиления выразительности речи». Этот термин заимствован из «Литературной энциклопедии терминов и понятий», составленной А.Н Николюкиным [3].

Однако при анализе письменного текста считается более уместным относить его к графико-синтаксическому средству выразительности [4; 5]. Заметим, что не все синтаксические средства можно отнести, в том числе, и к графическим, а лишь те, которые могут быть выделены на письме, как правило, знаками препинания. В нашем случае интерес вызывают не строгие правила пунктуации, а инструменты получения дополнительной информации, позволяющей отразить экспрессивность, эмоции, личностно-оценочные характеристики, ритмику и мелодичность построения речи или ее полное отсутствие в высказываниях [6].

Применительно к анализируемому художественному тексту полисиндетон вполне может быть предметом экспрессивного синтаксиса, как это справедливо замечает О.В Александрова [7]. Более того, данный аспект имеет свое развитие в теории и практике перевода, о чем и сообщается в исследовании под названием «Проблемы экспрессивного синтаксиса: на материале английского языка». Автором является Е.В Стрельницкая, и она рассматривает «эмоциональные состояния персонажей» через призму «синтаксических средств выражения и особенностей их использования при переводе художественных текстов с английского языка на русский» [8]. Ввиду того, что в произведении Харпера Ли Н. «Убить пересмешника» отражен судебный дискурс, полисиндетон позволяет раскрыть

не только эмоциональные состояния, но и передать особенности персонажей с позиции их языковой личности. В данном ключе можно согласиться с выводами А.А Колоухова, к которым исследователь пришел при анализе «лингвистических подходов к исследованию языковой личности» [9]. Не менее важным во время судебного разбирательства является умение вести судебную риторику, владеть навыками построения ораторской речи, о чем сообщается в статье В.В. Мельник «Ораторское искусство как средство построения убедительной судебной речи в состязательном уголовном процессе» [10].

Следует отметить, что анализируемое стилистическое средство, а именно – полисиндетон, широко применяется, помимо всего прочего, в повествовании при описании последовательности действий, показывая резкий контраст и противопоставление.

Так, например, в повествовании полисиндетон фигурирует при описании подготовительного этапа к судебному слушанию, где показано расположение сторон обвинения и защиты, а также противопоставляется наполнение их рабочих мест: *The circuit solicitor **and** another man, Atticus **and** Tom Robinson sat at tables with their backs to us. There was a brown book **and** some yellow tablets on the solicitor's table; Atticus's was bare* [11]. – 'Выездной прокурор и ещё один человек, Аттикус и Том Робинсон, сидели за столиками спиной к нам. На столе у прокурора лежала книга в коричневом переплёте и какие-то желтые листы; стол Аттикуса был пустой' [12].

Следующий пример также описывает процесс в плане наполняемости зала и всего здания суда. В отличие от предыдущих примеров налицо использование разных союзов: простых и составных, соединительных, противительных и сравнительных: *We knew there was a crowd, **but** we had not bargained for the multitudes in the first-floor hallway. I got separated from Jem **and** Dill, **but** made my way toward the wall by the stairwell, knowing Jem would come for me eventually. I found myself in the middle of the Idlers' Club **and** made myself **as** unobtrusive **as** possible. This was a group of whiteshirted, khaki-trousered, suspendered old men who had spent their lives doing nothing **and** passed their twilight days doing same on pine benches under the live oaks on the square. Attentive critics ofcourthouse business, Atticus said they knew **as** much law **as** the Chief Justice, from long years of observation. Normally, they were the court's only spectators, **and** today they seemed resentful of the interruption of their comfortable routine. When they spoke, their voices sounded casually important. The conversation was about my father* [11]. – 'Мы понимали, что народу будет много, но и не подозревали, какая толпа заполнит коридоры. Меня оттерли от Джима и Дилла, но я всё-таки пробралась к лестнице, я знала: здесь меня Джим непременно отыщет. Тут я очутилась среди членов Клуба Бездельников и прижалась к стене, чтоб они меня не заметили. Это были старики в белых рубашках, в штанах цвета хаки с подтяжками; они весь свой век ровно ничего не делали и теперь, на склоне дней, сидя на площади на деревянных скамейках в тени виргинских дубов, предавались тому же занятию. В суде они были завсегдатаями, внимательно слушали и придирчиво критиковали. Аттикус говорил, они столько лет изо дня в день слушали процесс за процессом, что разбираются в законах не хуже главного судьи. Обычно, кроме них, в суде публики не бывало, и теперь им, видно, не нравилось, что их привычный покой нарушен. Разговаривали они важно и снисходительно, как знатоки. Разговор шёл о моём отце' [12].

В следующем отрывке автор показывает контраст – семья Юэлов, которая не могла даже себе ничего приготовить на рождество, чем разительно отличалась от всего города, где пахло едой на каждой улице: *Jem **and** I detected squirrel cooking, **but** it took an old countryman like Atticus to identify possum **and** rabbit, aromas that vanished **when** we rode back past the Ewell residence* [11]. – 'Мы с Джимом различили ещё запах жареной белки, а наш отец сумел учуять ещё и опоссума и кролика – недаром он вырос вдали от города; однако все эти ароматы развеялись, когда мы поехали обратно мимо владений Юэлов' [12].

Описание происходящего действия и его последовательность для отражения логической цепочки наблюдается, когда демонстрируются размышления главных героев. Так, в следующем примере показано, как Глазастик представляла себе произошедшее: *Like Mr. Heck Tate, I imagined a person facing me, went through a swift mental pantomime, **and** concluded that he might have held her with his right hand **and** pounded her with his left. I looked down at him. His back was to us, **but** I could see his broad shoulders **and** bull-thick neck* [11]. – 'Как и мистер Гек Тейт, я представила, что передо мной кто-то стоит, вообразила себе стремительную схватку и решила: наверно, Том Робинсон держал Мэйеллу правой рукой, а колотил левой. Я сверху посмотрела на него. Он сидел к нам спиной, но видно было, какие у него широкие плечи и крепкая шея' [12].

Последовательность действий и уверенность наблюдается в обычном повествовании, например: *His mouth was twisted into a purposeful half-grin, **and** his eyes happy about, **and** he said something about corroborating evidence, which made me sure he was showing off* [11]. – 'Он многозначительно усмехнулся, поглядел по сторонам и сказал что-то такое про прямые и косвенные улики – ну и задаётся, подумала я' [12].

Полисиндетон отражает не только последовательность происходящего, но и содержит косвенную речь, акцентируя тем самым позицию обвинения: *Mr. Ewell turned angrily to the judge **and** said he didn't see what his being lefthanded had to do with it**, that** he was a Christ-fearing man **and** Atticus Finch was taking advantage of him* [11]. – 'Мистер Юэл сердито обернулся к нему и сказал: при чём тут левша, он человек богобоязненный, и нечего Аттикусу Финчу над ним измываться' [12].

В следующем примере показана уверенность Аттикуса в его действиях, где многосоюзие показывает, что Аттикусу нечего скрывать, и он выражает демонстративность процесса: *He moved leisurely, **and** had turned **so that** he was in full view of the jury. He unscrewed the fountain-pen cap **and** placed it gently on his table. He shook the pen a little**, then** handed it with the envelope to the witness* [11]. – 'Он двигался медленно, с ленцой и повернулся так, чтобы его хорошо видели все присяжные. Он снял колпачок самописки и аккуратно положил на стол. Легонько встряхнул ручку и вместе с конвертом подал её свидетелю' [12].

При описании действий благодаря полисиндетону можно передать как уверенность, так и нахождение героя в состоянии недоразумения, растерянности, а также перед психологической атакой. Это синтаксическое стилистическое средство позволяет показать переживания и страдания персонажей данного произведения.

Так, в следующем примере отражено внезапное осознание мистера Тейта, что позволяет читателю понять его эмоции не только через речь, но и через описываемую мимику: *Mr.Tate blinked again, **as if** something had suddenly been made plain to him. Then he turned his head and looked around at Tom Robinson. **As if** by instinct, Tom Robinson raised his head* [11]. – 'Мистер Тейт опять замигал, словно вдруг что-то понял. Повернулся и поглядел на Тома Робинсона. И Том Робинсон поднял голову, будто почувствовал его взгляд' [12]. Иными словами, полисиндетон позволяет описывать действия и передавать состояние героев, а именно – недоразумение, волнение, непонимание.

Далее демонстрируется передача растерянности героя с целью вызвать жалость читателя: *Thomas Robinson reached around, ran his fingers under his left arm **and** lifted it. He guided his arm to the Bible **and** his rubber-like left hand sought contact with the black binding. **As** he raised his right hand, the useless one slipped off the Bible **and** hit the clerk's table. He was trying again when Judge Taylor growled, "That'll do, Tom." Tom took the oath **and** stepped into the witness chair* [11]. – 'Томас Робинсон подошёл к свидетельскому месту и правой рукой приподнял левую. Он положил эту неживую руку на переплёт библии. Но едва он отнял правую руку, искалеченная левая соскользнула с библии и ударилась о стол секретаря. Том опять стал поднимать её, но судья Тейлор буркнул:

– И так хорошо, Том.

Том принёс присягу и занял место для свидетелей'[12].

Данный пример явно демонстрирует, как благодаря описанию действий с использованием многосоюзия достигается передача эмоционального состояния героя, что не может вызвать у читателя сочувствия.

Ниже показано состояние перед психологической атакой, где идет перечисление последовательности действий адвоката перед совершением допроса пострадавшей. В этом отрывке описывается даже поза Аттикуса перед опросом: *Atticus reached up **and** took off his glasses, turned his good right eye to the witness, **and** rained questions on her* [11]. – 'Аттикус медленно снял очки, уставился на Мэйеллу здоровым правым глазом и засыпал её вопросами' [12].

Далее продемонстрированы переживания пострадавшей после просьбы судьи рассказать о произошедшем: *Mayella stared at him **and** burst into tears. She covered her mouth with her hands **and** sobbed* [11]. – 'Мэйелла вытаращила на него глаза и вдруг заплакала. Она зажала рот руками и всхлипывала всё громче' [12].

Многосоюзие представлено не только в повествовании, но оно также используется в диалогической речи персонажей для придания простоты, недостаточной образованности персонажей, что хорошо продемонстрировано в следующих примерах: *Mollified, Mayella gave Atticus a final terrified glance and said to Mr. Gilmer, "Well sir, I was on the porch **and-and** he came along **and**, you see, there was this old chiffarobe in the yard Papa'd brought in to chop up for kindlin'. – Papa told me to do it while he was off in the woods but I wadn't feelin' strong enough then, so he came by* [11]. – 'Мэйелла успокоилась, ещё раз испуганно поглядела на Аттикуса и повернулась к мистеру Джилмеру. – Значит, сэр, была я на крыльце, и… и он шёл мимо, а у нас во дворе стоял старый гардероб, папаша его купил на растопку… папаша велел мне его расколоть, а сам пошёл в лес, а мне чего-то немоглось, и тут он идёт…' [12].

Так, в словах Мэйеллы это средство выразительности используется, чтобы подчеркнуть скудность ее речи, отсутствие должного образования: *"I said come here, nigger, **and** bust up this chiffarobe for me, I gotta nickel for you. He coulda done it easy enough, he could. So he come in the yard **an'** I went in the house to get him the nickel **and** I turned around an 'fore I knew it he was on me* [11]. – '– Я ему и говорю – поди сюда, черномазый, расколи гардероб, а я тебе дам пятачок. Ему это раз плюнуть. Он вошёл во двор, а я пошла в дом за деньгами, оборотилась, а он на меня и набросился' [12].

То же самое можно наблюдать в словах темнокожего обвиняемого Тома Робинсона, который вместо сложных грамматических конструкций использует в своей речи простые союзы: *Well, I went up the steps **an'** she motioned me to come inside, **and** I went in the front room **an'** looked at the door. I said Miss Mayella, this door look all right* [11]. – 'Ну, я поднялся на крыльцо, а она говорит – иди в дом. Вошёл я, поглядел дверь и говорю – мисс Мэйелла, а дверь вроде в порядке' [12].

Или, например, в этом случае: *Well, I said I best be goin', I couldn't do nothin' for her, **an'** she says oh yes I could, **an'** I ask her what, **and** she says to just step on that chair yonder **an'** git that box down from on top of the chiffarobe* [11]. '– Ну, я сказал – я пойду, раз у вас для меня работы нет, а она говорит, есть. Я спросил, какая, а она велела: влезь вон на стул и сними тот ящик с гардероба' [12].

Тем не менее отсутствие вариативности союзов не всегда означает скудность речи. Данный стилистический прием может использоваться для создания высокопарности, целью которой является убедить слушателей принять какое-либо решение. Хорошим примером является обращение Аттикуса к присяжным: *I have nothing* ***but*** *pity in my heart for the chief witness for the state,* ***but*** *my pity does not extend* ***so*** *far* ***as*** *to her putting a man's life at stake, which she has done in an effort to get rid of her own guilt* [11]. – 'Я глубоко сочувствую главной свидетельнице обвинения, но как ни глубоко моё сочувствие, ему есть пределы – я не могу оправдать свидетельницу, когда она старается переложить свою вину на другого, зная, что это будет стоить ему жизни' [12].

Особым приемом для придания убедительности в суде и привлечения внимания аудитории является использование полисиндетона, когда союз занимает положение начала фразы или предложения. В данном случае возникает своего рода инверсия, что само по себе является для англоязычной языковой культуры ярчайшим выразительным средством, поскольку идет разрушение строго фиксированного порядка слов в предложении: "**And** so a quiet, respectable, humble Negro who had the unmitigated temerity to 'feel sorry'for a white woman has had to put his word against two white people's. I need not remind you of their appearance **and** conduct on the stand – you saw them for yourselves» [11]. – Итак, тихий, порядочный, скромный негр, который был столь неосторожен, что позволил себе пожалеть белую женщину, вынужден оспаривать слова двух белых. Не стану вам напоминать, как они выглядели и как вели себя, когда давали показания, – вы сами это видели [12].

Речь адвоката становится более убедительной, влиятельной, напористой и не терпящей возражений тем далее, чем он чаще вводит разные союзы при констатации убедительных доводов, которые неопровержимы: ***But*** *there is one way in this country in which all men are created equal – there is one human institution that makes a pauper the equal of a Rockefeller, the stupid man the equal of an Einstein,* ***and*** *the ignorant man the equal of any college president. That institution, gentlemen, is a court. It can be the Supreme Court of the United States* ***or*** *the humblest J.P. court in the land,* ***or*** *this honorable court which you serve. Our courts have their faults,* ***as*** *does any human institution,* ***but*** *in this country our courts are the great levelers,* ***and*** *in our courts all men are created equal* [11]. – 'Но в одном отношении в нашей стране все люди равны, есть у нас одно установление, один институт, перед которым все равны – нищий и Рокфеллер, тупица и Эйнштейн, невежда и ректор университета. Институт этот, джентльмены, не что иное, как суд. Всё равно, будь то верховный суд Соединённых Штатов или самый скромный мировой суд где-нибудь в глуши, или вот этот достопочтенный суд, где вы сейчас заседаете. У наших судов есть недостатки, как у всех человеческих установлений, но суд в нашей стране великий уравнитель, и перед ним поистине все люди равны' [12].

Принимая во внимание вышерассмотренные примеры, можно заключить, что полисиндетон используется для передачи происходящих событий, их последовательности, позволяя раскрыть переживания, страдания, размышления и эмоциональные состояния героев, демонстрировать их открытость и уверенность. Он передает отношение автора, способен описывать окружающую действительность, подчеркивать контраст и делать всевозможные противопоставления с целью воздействия на читателя, а также придавать речи пафос и высокий стиль, чтобы убедить аудиторию или же наоборот – понизить стиль, обнажая скудный вокабуляр и малограмотность речи персонажей.

Результат обработки фактических данных показал также, что полисиндетон обнаруживается в следующих случаях, а именно – при повествовании и диалогах между персонажами произведения. Применительно к рассматриваемому тексту речь идет о членах судебного процесса. Их реплики передаются как в форме прямой, так и косвенной речи. Полисиндетон фигурирует в обеих формах передачи устного сообщения. Иначе говоря, он представлен в двух парных парадигмах – повествовании и диалоге, косвенной и прямой речи. Полисиндетон и его применение в судебном дискурсе, несмотря на кажущуюся простоту, имеет скрытые возможности, связанные с оказанием влияния на восприятие речи спикера, придания ей убедительности, доминантного воздействия на аудиторию. Все это может стать объектом отдельного исследования при условии, что анализ полисиндетона будет осуществляться комплексно, с учетом таких моментов, как выбор слова, образа, сравнения и др. Такой анализ может иметь особый интерес для относительно новых направлений современной лингвистики, таких, например, как юрислингвистика в части судебного дискурса и анализа убедительной речи в состязательном судебном процессе, психолингвистика в плане анализа языковой личности, лингвостилистика в плане языковой выразительности, изобразительности и экспрессивности.

Библиографический список

1. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 2000: 5–20.
2. Арнольд И.В. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*: сборник статей. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999.
3. Николюкин А.Н. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Москва: Интелвак, 2001.
4. Андуганова М.Ю., Тихонов-Шиян А.Е. Асиндетон как графико-синтаксическое выразительное средство в тексте произведения Харпера Ли «Убить пересмешника». *Гуманитарный научный вестник*. 2022; № 9: 6–10.
5. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981.
6. Куликова Е.В. *Графические средства как стилистические приемы художественного текста*. Available at: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/82860/29-Kulikova.pdf?sequence=1
7. Александрова О.В. *Проблемы экспрессивного синтаксиса: на материале английского языка*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008.
8. Стрельницкая Е.В. Синтаксические средства выражения эмоционального состояния персонажа и особенности их использования при переводе художественных текстов с английского языка на русский. *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета*. 2010: 161–163.
9. Колоухов А.А. О лингвистических подходах к исследованию языковой личности. *Молодой ученый*. 2019; № 25 (263): 453–455.
10. Мельник В.В. Ораторское искусство как средство построения убедительной судебной речи в состязательном уголовном процессе. *Журнал российского права*. 2001; № 9: 134–147.
11. Harper Lee To Kill a Mockingbird. *TheFreeOnline Novel.* Available at: https://thefreeonlinenovel.com/bi/to-kill-a-mockingbird
12. Харпер Ли Н. *Убить пересмешника*. ReadingBooks. Available at: https://readingbooks.site/read/?name=ubit-peresmeshnika&page=1

References

1. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Peremena, 2000: 5-20.
2. Arnol'd I.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*: sbornik statej. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1999.
3. Nikolyukin A.N. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij*. Moskva: Intelvak, 2001.
4. Anduganova M.Yu., Tihonov-Shiyan A.E. Asindeton kak grafiko-sintaksicheskoe vyrazitel'noe sredstvo v tekste proizvedeniya Harpera Li «Ubit' peresmeshnika». *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik*. 2022; № 9: 6-10.
5. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1981.
6. Kulikova E.V. *Graficheskie sredstva kak stilisticheskie priemy hudozhestvennogo teksta*. Available at: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/82860/29-Kulikova.pdf?sequence=1
7. Aleksandrova O.V. *Problemy `ekspressivnogo sintaksisa: na materiale anglijskogo yazyka*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2008.
8. Strel'nickaya E.V. Sintaksicheskie sredstva vyrazheniya `emocional'nogo sostoyaniya personazha i osobennosti ih ispol'zovaniya pri perevode hudozhestvennyh tekstov s anglijskogo yazyka na russkij. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta*. 2010: 161-163.
9. Kolouhov A.A. O lingvisticheskih podhodah k issledovaniyu yazykovoj lichnosti. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 25 (263): 453-455.
10. Mel'nik V.V. Oratorskoe iskusstvo kak sredstvo postroeniya ubeditel'noj sudebnoj rechi v sostyazatel'nom ugolovnom processe. *Zhurnal rossijskogo prava*. 2001; № 9: 134-147.
11. Harper Lee To Kill a Mockingbird. *TheFreeOnline Novel.* Available at: https://thefreeonlinenovel.com/bi/to-kill-a-mockingbird
12. Harper Li N. *Ubit' peresmeshnika*. ReadingBooks. Available at: https://readingbooks.site/read/?name=ubit-peresmeshnika&page=1

Статья поступила в редакцию 23.05.23

УДК 82-14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-528-531

***Bedareva I.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: bediral@mail.ru*
***Reshetnikova E.M.,** student, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: reshetnikovaekaterina03@mail.ru*

FEATURES OF ANNA AKHMATOVA'S LOVE LYRICS. The article discusses the early love lyrics of Anna Akhmatova, since it was in it, according to the researchers, that her talent manifested itself most clearly. The relevance of the study is due to the long-term study of the work of the poetess, which does not stop to this day. The purpose of the article is to identify the key features of Akhmatova's love lyrics. The study of scientific works on the subject of the article, the study of the love lyrics

of Akhmatova's early collections "Evening" and "Rosary" and the analysis of texts made it possible to identify and present a number of features of love lyrics. Particular attention is paid to the following features: understatement, which manifests itself in the fact that each of Akhmatova's poems is not a finished work, but carries the main explosive, emotional part; psychologism, expressed in the reflection of the inner world of a woman in love, her suffering, mental pain, throwing; conveying the feelings of lyrical heroes through the objective world; folklorism, which consists in the individual creative perception of the poetics of the folklore genre, and others. The features revealed as a result of the study testify to the uniqueness of Anna Akhmatova's love lyrics.

Key words: **Akhmatova, love lyrics, psychologism, folklorism**

***И.А. Бедарева**, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: bediral@mail.ru*
***Е.М. Решетникова**, студентка, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: reshetnikovaekaterina03@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ АННЫ АХМАТОВОЙ

В данной статье рассматривается ранняя любовная лирика Анны Ахматовой, так как именно в ней, по словам исследователей, ее талант проявился особенно ярко. Актуальность исследования обусловлена многолетним изучением творчества поэтессы, которое не прекращается по сей день. Целью статьи является выявление ключевых особенностей любовной лирики Ахматовой. Изучение научных работ по тематике статьи, исследование любовной лирики ранних сборников Ахматовой «Вечер» и «Четки» и анализ текстов позволили выявить и представить ряд особенностей любовной лирики. Особое внимание уделено следующим особенностям: недосказанность, проявляющаяся в том, что каждое из ахматовских стихотворений не является законченным произведением, а несет основную взрывную, эмоциональную часть; психологизм, выражающийся в отражении внутреннего мира влюбленной женщины, ее страданиях, душевной боли, метаниях; передача чувств лирических героев через предметный мир; фольклоризм, заключающийся в индивидуально-творческом восприятии поэтики фольклорного жанра и другие. Выявленные в результате исследования особенности свидетельствуют об уникальности любовной лирики Анны Ахматовой.

Ключевые слова: **Ахматова, любовная лирика, психологизм, фольклоризм**

Анна Андреевна Ахматова – сильная и волевая женщина, которая с достоинством переживала все страдания жизни. Она стала первой женщиной-поэтом в двадцатом веке, проявившей свой талант на одном уровне с мужчинами, ею восхищались все: от простых читателей, до известных критиков.

Особенно ярко ее талант проявился в любовной лирике. Она писала не только о любви к мужчине, но и о любви в целом, к окружающему миру. Поэт и критик Николай Недоброво назвал «перводвижущую силу ахматовского творчества», которая заключалась «в новом умении видеть и любить человека» [1, с. 444]. Николай Гумилев писал о творчестве Ахматовой: «…у Анны Ахматовой часто встречаются слова: боль, тоска, смерть. Этот столь естественный и потому прекрасный юношеский пессимизм до сих пор был «достоянием пера» и, кажется, в стихах Ахматовой впервые получил свое место в поэзии» [1, с. 440].

Актуальность исследования обусловлена многолетним изучением творчества Ахматовой. С каждым годом исследователи выделяют все больше особенностей лирики Ахматовой, отличающие ее от произведений других поэтов того времени. Так, например, Корней Чуковский был одним из тех, кто обозначил главную тему ее творчества: «…Быть сирой и слабой, не иметь ни возлюбленного, ни белого дома, ни Музы – здесь художническая сила Ахматовой. Изо всех мук сиротства она особенно облюбовала одну: муку безнадежной любви. Я люблю, но меня не любят; меня любят, но я не люблю, – такова была ее излюбленная тема» [1, с. 538].

Изучение лирики Ахматовой не прекращается по сей день, так, например, Шаяхметова В.И. в своей работе «Своеобразие любовной лирики А.А. Ахматовой» говорит об особом психологизме Ахматовой: «…психология, чувства в стихах поэта передаются не через непосредственные описания, а через конкретную, психологизированную деталь. В поэтическом мире Ахматовой очень значимыми являются художественная деталь, вещные подробности, предметы быта. Показывая, а не разъясняя, используя прием говорящей детали, Ахматова добивается достоверности описания, высочайшей психологической убедительности. Это могут быть детали одежды (меха, перчатка, кольцо, шляпа и т. п.), предметы быта, времена года, явления природы, цветы, и т. д.» [2, с. 71–75].

А.М. Дикаева в своем исследовании также выделила некоторые особенности любовной лирики Ахматовой: «В лирической героине стихов Ахматовой, в душе самой поэтессы постоянно жила жгучая, требовательная мечта о любви истинно высокой, ничем не искаженной. Любовь у Ахматовой – грозное, повелительное, нравственно-чистое, всепоглощающее чувство, заставляющее вспомнить библейскую строку: «Сильна, как смерть, любовь – и стрелы ее – стрелы огненные»» [3, с. 295–297].

Цель данной статьи – выявить особенности любовной лирики Анны Ахматовой. Для достижения цели в работе решаются следующие задачи: изучить научные работы по сходной тематике, исследовать любовную лирику ранних сборников Ахматовой «Вечер» и «Четки», проанализировать тексты, выявить и представить особенности любовной лирики.

Новизна работы обусловлена тем, что в ней представлен анализ работ предшественников по исследуемой тематике и предпринята попытка систематизации особенностей любовной лирики Ахматовой.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она включается в систему исследований, посвященных изучению творчества А.А. Ахматовой.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования ее основных положений и собранного научного и фактического материала в учебном процессе: при чтении общих и специальных курсов по истории русской литературы рубежа XIX–XX вв.

В лирике Ахматовой любовь представлена в полной гамме и разнообразии красок. Она чутко описывает все волнение, настроение, эмоциональное напряжение женского сердца. Для любовной лирики Ахматовой хрестоматийным стало определение – «энциклопедия любви».

Главной особенностью любовной лирики Ахматовой является ее недосказанность. Каждое из ее стихотворений не является законченным произведением, а несет основную взрывную, эмоциональную часть. Тем самым, предоставляя читателю возможность поставить себя на место лирического героя и в полной мере прочувствовать его переживания. Владислав Ходасевич в своей рецензии на книгу Ахматовой «Четки» писал: «Их содержание всегда шире и глубже слов, в которые оно замкнуто, но происходит это не от бессилия покорить слово себе, а напротив, от умения вкладывать в слова и в их сочетания нечто большее, чем то, что выражает их внешний смысл. Оттого каждое стихотворение Ахматовой, несмотря на кажущуюся недоговоренность, многозначительно и интересно» [1, с. 439].

В стихотворении «Любовь покоряет обманно…» Анна Ахматова описывает ушедшую любовь, которую сравнивает с «отравой»: «Был светел ты, взятый ею/И пивший ее отравы». Под воздействием любви лирическому герою и звезды светят ярче, и травы пахнут иначе. Но любовь проходит, проходит та свобода и радость, которую она дает, и наступает момент, когда человек задумывается о ее смысле, важности. Это стихотворение о прошлом, об упущенных возможностях, ведь мы начинаем ценить что-либо, только когда теряем. Она не говорит об этом напрямую, она намекает, тем самым заставляя вчитываться в произведение, искать в нем ответы.

Стихотворение «Любовь покоряет обманно…» относится к тем, что Ахматова посвятила своему мужу, поэтому его можно назвать биографичным. Как известно, Николай Гумилев испытывал нежные чувства к Анне Ахматовой и очень долго добивался ее расположения, но Ахматова поняла всю ценность любви уже тогда, когда муж оставил все надежды и остыл к ней. В этом стихотворении Анна Андреевна выражает свои чувства по отношению к мужу, она любит его, но в то же время понимает, что вернуть прошлое уже невозможно, и ее супруг уже никогда не станет прежним, романтичным и восторженным.

В стихотворении «Мальчик сказал мне…» также присутствует недосказанность: «Мальчик сказал мне: «Как это больно!» / И мальчика очень жаль... / Еще так недавно он был довольным / И только слыхал про печаль» [1, с. 61]. В этом стихотворении Анна Ахматова предстает в образе лирической героини, которая жалеет мальчика, познавшего боль первой любви. По тому, как он хватается за «холодные руки» героини, мы можем догадаться, что именно она является виновницей его страданий. Но она чувствует к нему лишь жалость, чем разбивает мальчику сердце. Так же, как в свое время это делала Анна по отношению к Гумилеву.

Николай Гумилев был важным человеком в жизни Анны Ахматовой, будучи уже известной личностью в поэтических кругах, он помог Анне продвинуться в литературную среду, где ее сразу же заметили.

После долгих скитаний по миру и неудачной попытки самоубийства Гумилев возвращается в Петербург другим человеком, и Анна Андреевна пишет стихотворение: «… было солнце таким, как вошедший в столицу мятежник, / И весенняя осень так жадно ласкалась к нему, / Что казалось – сейчас забелеет прозрачный подснежник… / Вот когда подошел ты, спокойный, к крыльцу моему» [4, с. 24].

Эти стихи сама Ахматова не называла среди относящихся к Гумилеву. Ей не нравилось, когда критики и читатели относили ее поэзию к узкобиографической, и она неоднократно напоминала об этом. К тому же в 20-х годах, да и позд-

нее, она сознательно ставила неправильные даты и мнимые посвящения, чтобы ввести в заблуждение «бдительную советскую цензуру» [4, с. 24].

Однако современники говорят, что Гумилев в момент своего возвращения, действительно выглядел как мятежник – спокойно и победительно, уверенный, что теперь Ахматова ему точно не откажет. И она согласилась. В конце ноября 1909 года Николай Степанович уехал в Африку уже женихом, так и не заметив, что девушка, принявшая наконец его предложение, как и он, уже не была тем человеком, что раньше. Она наконец-то узнала, что такое любовь.

Но любовь была вовсе не к Гумилеву, имя своей настоящей и единственной любви Анна Ахматова так и не открыла. Все, что известно об этой тайной любви, – короткая запись в дневнике Лукницкого: «В течение жизни своей любила только один раз. Только один раз. Но как это было… В Херсонесе три года ждала от него письма. Три года, каждый день, по жаре, за несколько верст ходила на почту, и письма так и не получила» [4, с. 25].

Стихотворение «Сероглазый король» написано в 1910 году, уже после свадьбы Ахматовой и Гумилева: «Дочку мою я сейчас разбужу, / В серые глазки ее погляжу. / А за окном шелестят тополя: / «Нет на земле твоего короля…» [1, с. 44]. Литературоведы сошлись на мнении, что это стихотворение не имеет адресата, оно символизирует крушение волшебных надежд поэтессы в связи с браком. Несмотря на холодное отношение к мужу, Анна всегда была верна семье и никогда не заводила романов на стороне.

Исходя из этого, можно выделить вторую особенность любовной лирики Ахматовой: отсутствие адресата. Многие ее стихотворения о любви не имеют какого-либо основания из ее реальной жизни. Все романы, которые представлены в ее поэзии, являются плодом ее воображения.

Еще одним примером данной особенности является стихотворение «Сжала руки под темной вуалью…»: «…Как забуду? Он вышел, шатаясь, / Искривился мучительно рот… / Я сбежала, перил не касаясь, / Я бежала за ним до ворот…» [1, с. 31–32]. Это стихотворение также не имеет биографической направленности. В основе сюжета лежит обычная ссора между возлюбленными, которая в итоге поставила точку в их отношениях. Героиня чувствует свою вину, она жалеет о том, что «терпкой печалью напоила его допьяна», она пытается все исправить, делает первый шаг, но уже поздно, мужчина все решил. В выкрике «Я умру!» нет никакого пафоса и хорошо продуманной позы. Это выражение искренних чувств героини, раскаивающейся в своем поступке. Ледяной тон и равнодушное спокойствие мужчины не оставляют никакой надежды на примирение.

В этом стихотворении Анна Ахматова показывает, насколько хрупкой может быть любовь, что одно неосторожное слово может все разрушить. Также она показывает непостоянность и переменчивость женщины в сопоставлении с мужской ранимостью и волей. Если мужчина принял решение, его уже ничего не изменит.

В лирике Ахматовой очень много примеров, когда сюжет стихотворения является не более чем выдумкой, но, благодаря особой стилистике поэтессы, в это очень сложно поверить. Создается ощущение, что поэтесса описывает собственные чувства и переживания.

Самой важной и ключевой особенностью является психологизм любовной лирики Ахматовой. Каждое стихотворение в полной мере отражает внутренний мир влюбленной женщины: ее страдания, душевную боль, метания.

Строки «Ты письмо мое, милый, не комкай. / До конца его, друг, прочти. / Надоело мне быть незнакомкой, / Быть чужой на твоем пути…» [1, с. 68–69] можно назвать криком о помощи. Лирическая героиня просит своего мужа не быть равнодушным. Она устала быть одна, она умоляет его о внимании: «Не гляди так, не хмурься гневно, / Я любимая, я твоя…» [1, с. 68]. Она говорит о том, насколько все изменилось в их жизни, еще вчера были жгучие объятия, а сегодня – «страх в огромных глазах», совсем недавно была надежда, а сейчас – серое платье и стоптанные каблуки. Она и сама изменилась, нет больше той наивности и чистоты: «…Не пастушка, не королевна / И уже не монашенка я…». Она говорит ему о своих чувствах, просит его жалости, но в конце, словно опомнившись, осознав, что это их не спасет, просит его не обращать на это письмо внимания «…Ты его в твоей бедной котомке / На самое дно положи».

Это стихотворение было написано в 1912 году, когда Ахматова находилась в одиночестве, ожидая рождения сына. Николай Гумилев уехал в очередную экспедицию. Он охладел к своей жене, не получая от нее взаимности, он полностью разочаровался в своей любви и отдалился от нее. Однако Ахматова этим стихотворением пытается спасти их отношения, убедить его в том, что ее чувства искренни и достаточно глубоки. Она пишет ему это стихотворение в письме, но так и не отправляет его, уверенная в том, что это не поможет. Гумилев, даже после публикации данного произведения, не понял, что оно адресовано ему.

Самым известным стихотворением, в котором проявляется психологизм любовной лирики Ахматовой, является стихотворение «Песня последней встречи»: «Так беспомощно грудь холодела, / Но шаги мои были легки. / Я на правую руку надела / Перчатку с левой руки…» [1, с. 31–32]. В этом стихотворении Анна Ахматова описывает последнюю встречу лирической героини с ее возлюбленным. Смятение и переживание героини она показывает через мельчайшие детали: «…Я на правую руку надела / Перчатку с левой руки», «… Показалось, что много ступеней, а я знала – их только три!». Женщина знает о трех ступенях, но из-за затуманенного чувствами рассудка они кажутся ей бесконечными. Читатель не знает, по какой причине влюбленным пришлось расстаться, лишь короткая фраза мужчины, намекающая на эту причину: «… Я обманут моей унылой, переменчивой, злой судьбой», в ответ на которую героиня восклицает: «… Умру с тобой!». Эта фраза свидетельствует о готовности героини к самопожертвованию, завершает последнюю встречу, и героиня остается одна, она смотрит на место прощания: темный дом, с равнодушно горящими свечами.

Виктор Жирмунский писал о творчестве Ахматовой так: «Ахматова, <…>, говорит о простом земном счастье и о простом, интимном и личном горе. Любовь, разлука в любви, неисполненная любовь, любовная измена, светлое и ясное доверие к любимому, чувство грусти, покинутости, одиночества, отчаяния – то, что близко каждому, то, что переживает и понимает каждый. Простому и обыденному она умеет придать интимный и личный характер» [1, с. 472].

В стихотворении «Песня последней встречи» четко выражена еще одна, не менее ключевая особенность любовной лирики Ахматовой: она открывает чувства лирических героев через предметный мир. Через перчатку, надетую не на ту руку, через ступеньки, кажущиеся бесконечными, она очень точно передает чувства героини: сердцем она все еще находится в той комнате, где прощалась с любимым. Свечам, равнодушно горевшим в комнате, Ахматова также придает большое значение: они символизируют переживания человека, которые имеют очень личный характер и не могут найти отклика в окружающих. Об этой особенности Корней Чуковский писал так: «…Ее творчество вещное – доверху наполненное вещами. Вещи самые простые – не аллегории, не символы: юбка, муфта, перо на шляпе, зонтик, колодец, мельница. Но это простые, обыкновенные вещи становятся у нее незабвенными, потому что она подчиняет их лирике…» [1, с. 542]. Литературовед В. Жирмунский дал данной особенности термин «вещная символика» [1, с. 464]. Одним из примеров характерной для ахматовского творчества «вещной символики» можно считать ее стихотворение «Я научилась просто, мудро жить…»: «Я научилась просто, мудро жить, / Смотреть на небо и молиться Богу, / И долго перед вечером бродить, / Чтоб утомить ненужную тревогу» [1, с. 63].

Данное стихотворение написано в 1912 году, когда Ахматова была уже замужем, и ее воспринимали только как супругу уже известного Гумилева. Это произведение рассказывает о духовном становлении поэтессы. Ахматова поняла, что самое важное для нее – –это ее поэтический талант и решила посвятить ему свою жизнь. Поэтому она отбрасывает ненужные больше тревоги и спокойно воспринимает окружающее. Жизнь представляется ей медленным равномерным течением. Лирическая героиня полностью погружена в себя, но это не мешает ей подмечать мельчайшие детали, которые создают умиротворяющую атмосферу: мурлыканье «пушистого кота», «огонь на башенке озерной», «лопухи» и «гроздь рябины».

В конце стихотворения появляется некий мужчина, который может постучать в дверь, но лирическая героиня не придает ему большого значения. Быть может, это лишь символ вторжения общества во внутренний мир героини. Но некоторые исследователи утверждают, что в этом образе Ахматова представила своего мужа, приход которого был ей неприятен. В любом случае из развязки мы видим, что ничто не может отвлечь поэтессу от намеченного пути.

Марина Цветаева писала о творчестве Ахматовой: «…не написав ни одной отвлеченно-общественной строчки, глубже всего – через описание пера на шляпке – передаст потомкам свой век…» [1, с. 476].

Анна Ахматова всегда писала простым, понятным каждому языком, этим она старалась быть ближе к простому народу. Часто современники видели в ранней поэзии Ахматовой лишь любовную лирику, но также выделяли в ней черты, которые, по словам О. Мандельштама, позволяли «в литературной русской даме двадцатого века угадывать бабу и крестьянку» [5, с. 118–119].

Очень многие критики отмечали близость некоторых сторон ахматовской поэзии к народной песне-частушке. Таким образом, можно выявить еще одну особенность творчества Ахматовой – присутствие в ее лирике фольклорных мотивов.

Ранняя любовная лирика Ахматовой очень схожа с традиционной лирической песней, главной темой которой является несчастная женская судьба. В.И. Даль писал: «… то, что мы называем любовью, простолюдин называет порчей, сухотой, которая... напущена» [6, с. 107]. Отличие в том, что характерный для лирической песни мотив любви-беды, любви-наваждения Ахматова превращает в душевные муки, страстность, каких не знает сдержанная в своих выражениях фольклорная героиня.

Примером фольклорных мотивов в любовной лирике А. Ахматовой можно назвать стихотворение «Муж хлестал меня узорчатым…»: «Муж хлестал меня узорчатым, / Вдвое сложенным ремнем. / Для тебя в окошке створчатом / Я всю ночь сижу с огнем…» [1, с. 37].

В этом стихотворении лирическая героиня предстает перед нами в образе неверной жены. Муж наказывает ее за совершенную измену, но она все равно сидит возле окна и думает о своем любимом. Она мысленно обвиняет его в том, что из-за него она «долю-муку приняла», что сейчас он, скорее всего, развлекается с другой. Она чувствует себя покинутой, обманутой и одинокой, о чем свидетельствует маленькая деталь в финале стихотворения: «…А лучи ложатся тонкие / На несмятую постель».

Особенность ахматовского фольклоризма заключается в индивидуально-творческом восприятии поэтики фольклорного жанра (лирической песни, заговора, частушки, причитания). Очень часто в традиционных лирических песнях

любовь сравнивается с хмелем, так и в своем стихотворении Ахматова пишет: «…В сердце темный, душный хмель…». Тема стихотворения «Муж хлестал меня узорчатым…» очень схожа с темами народных песен: горькая доля-судьба женщины, отданной за нелюбимого, и фольклорный образ жены-«узницы», ждущей у окна своего суженого.

Примером ахматовского подражания народной песне можно назвать стихотворение «Песенка»: «Я на солнечном восходе / Про любовь пою, / На коленях в огороде / Лебеду полю. / Вырываю и бросаю – / Пусть простит меня. / Вижу, девочка босая / Плачет у плетня…» [1, с. 37]. Это стихотворение напоминает народную песенку «Посею лебеду на берегу», сюжет которой очень печален – от молодой крестьянки уходит муж-казак, а ей самой приходится сеять сорную траву, чтобы как-то прокормиться. Девушка тоскует по юности и ушедшей любви. В стихотворении «Я на солнечном восходе…» также видна бедность лирической героини, на это указывает работа, которой она занимает, а также босая, плачущая девочка. Мы не знаем, по какой причине девочка плачет, но главная героиня начинает бояться, она чувствует приближение какой-то беды.

Здесь также присутствует лейтмотив народных традиций – женская доля-судьба, горести женской души, рассказанные самой героиней. Стихотворение написано четырехстопным хореем, что тоже намекает нам на легкий, непринужденный стиль написания народных песен.

Любовная лирика Ахматовой очень многообразна, она понятна и интересна всем. В ее произведениях каждый может найти себя, оттого они так глубоко трогают сердца людей всех времен. Корней Чуковский в своих воспоминаниях об Анне Ахматовой писал: «Было у Ахматовой нечто такое, что даже выше ее дарования. Это неумолимый аскетический вкус. Писала она осторожно и скупо, медленно взвешивая каждое слово, добиваясь той непростой простоты, которая доступна лишь большим мастерам. <…> Если бы у нас не было Анны Ахматовой, мы были бы гораздо беднее» [1, с. 542–543].

Таким образом, в ходе исследования мы выявили следующие особенности любовной лирики Анны Ахматовой: психологизм, обращение писательницы к фольклорным произведениям и образам, биографичность некоторых ее стихотворений и отсутствие у них конкретного адресата: кому именно Ахматова посвящала свои стихотворения исследователи могут только предполагать. Благодаря данным особенностям Анна Ахматова обрела свою «изюминку» и стала популярной среди читателей разных поколений.

Библиографический список

1. Ахматова А.А. Узнают голос мой…: Стихотворения. Поэмы. Проза. Образ поэта. Составители Н.Н. Глен, Л.А. Озеров. Москва: Педагогика, 1989.
2. Окишева К.А., Шаяхметова В.И. Своеобразие любовной лирики А.А. Ахматовой. *Русская словесность и современная школа*: научно-методический журнал кафедры русского языка и литературы: материалы II Всероссийских научных чтений. Нижние Челны, 2019; Выпуск 3: 71–75.
3. Хусиханов А.М., Дикаева А.М. Любовная лирика в творчестве А. Ахматовой. *Наука и молодежь*: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов. Грозный, 2017: 295–297.
4. Ахматова А.А. *Стихотворения. Поэмы*. Составитель Л.Г. Кихней. Москва: Дрофа, 2008.
5. Мандельштам О. Буря и натиск. *Русское искусство*. 1923; № 1: 80.
6. Виноградов В.В. О символике Анны Ахматовой. *Литературная мысль*. 1922; Выпуск 1: 95–100.

References

1. Ahmatova A.A. Uznayut golos moj…: Stihotvoreniya. Po`emy. Proza. Obraz po`eta. Sostaviteli N.N. Glen, L.A. Ozerov. Moskva: Pedagogika, 1989.
2. Okisheva K.A., Shayahmetova V.I. Svoeobrazie lyubovnoj liriki A.A. Ahmatovoj. *Russkaya slovesnost' i sovremennaya shkola*: nauchno-metodicheskij zhurnal kafedry russkogo yazyka i literatury: materialy II Vserossijskih nauchnyh chtenij. Nizhnie Chelny, 2019; Vypusk 3: 71-75.
3. Husihanov A.M., Dikaeva A.M. Lyubovnaya lirika v tvorchestve A. Ahmatovoj. *Nauka i molodezh'*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, molodyh uchenyh i aspirantov. Groznyj, 2017: 295-297.
4. Ahmatova A.A. *Stihotvoreniya. Po`emy*. Sostavitel' L.G. Kihnej. Moskva: Drofa, 2008.
5. Mandel'shtam O. Burya i natisk. *Russkoe iskusstvo*. 1923; № 1: 80.
6. Vinogradov V.V. O simvolike Anny Ahmatovoj. *Literaturnaya mysl'*. 1922; Vypusk 1: 95-100.

Статья поступила в редакцию 29.05.23

УДК 81'367.7

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-531-534

***Burdaeva T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Samara State Transport University (Samara, Russia), E-mail: t-burdaeva@mail.ru*

COGNITIVE-PRAGMATIC SITUATIONS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE SYNTACTIC CONCEPT "OF PRECISION" (BASED ON THE GERMAN LANGUAGE). The paper deals with studying of the syntactic concept of precision represented by the model of a German complex sentence with connective clauses be used in scientific and technical texts. The grammatical status of a complex sentence with connective clauses is determined as well as its models are described. The study is based on a cognitive approach that applies the development of cognitive-pragmatic situational modelling in the field of syntax. The following key concepts are defined: the syntactic concept of precision and the cognitive-pragmatic situation. As a result, cognitive-pragmatic situations are identified and systematized within the framework of the researched syntactic concept, structural-semantic and pragmatic features of a complex sentence with connective clauses in each group of situations are revealed.

Key words: **syntactic concept, precision, complex sentence with parenthetic clauses, cognitive-pragmatic situation, scientific knowledge**

***Т.В. Бурдаева**, канд. филол. наук, доц., Самарский государственный университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: t-burdaeva@mail.ru*

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В РАМКАХ СИНТАКСИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «ПРЕЦИЗИРОВАННОСТЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В статье исследуется синтаксический концепт «прецизированность», репрезентируемый моделью немецкого сложноподчиненного предложения с присоединительными придаточными, функционирующими в научно-технических текстах. Уточняется грамматический статус сложноподчиненного предложения с присоединительными придаточными, описываются его модели. В основу исследования положен когнитивный подход, способствующий развитию когнитивно-прагматического ситуативного моделирования в области синтаксиса. Определяются ключевые понятия: синтаксический концепт «прецизированность» и когнитивно-прагматическая ситуация. В результате проведенного анализа выявляются и систематизируются когнитивно-прагматические ситуации в рамках рассматриваемого концепта, раскрываются структурно-семантические и прагматические особенности сложноподчиненного предложения с присоединительными придаточными в каждом блоке ситуаций.

Ключевые слова: **синтаксический концепт, прецизированность, сложноподчиненное предложение с присоединительным придаточным, когнитивно-прагматическая ситуация, научное познание**

Проблема моделирования когнитивно-прагматических ситуаций в современной лингвистике является еще малоизученной, но весьма актуальной, поскольку открываются новые возможности в исследовании синтаксических единиц, функционирующих в разных типах текстов. Обзор литературы по данной теме показывает, что за последние двадцать лет интерес к этой проблеме все более возрастает, а в круг исследуемых вопросов включаются наряду со структурными и семантико-функциональными особенностями синтаксических единиц их прагматические и когнитивные свойства [1–4].

Со времени появления работ основателей Воронежской лингвистической школы Г.А. Волохиной и З.Д. Поповой, посвященных изучению синтаксических концептов, произошел «переломный момент» от предложения – структурной схемы, наполненной пропозициональной семантикой, к предложению – высказы-

ванию, репрезентирующему определенный синтаксический концепт [5]. На материале русского, английского и немецкого языков анализируются синтаксические концепты в аспекте простого предложения [6–9], осложненного предложения [10] и сложного предложения [11; 12; 13].

Синтаксические концепты относятся к так называемым многомерным грамматическим концептам, которые передают знания языкового и неязыкового характера. В определенном грамматическом концепте заложен смысл и некоторое концептуальное содержание неязыкового свойства в виде суждения о мире. Кроме того, в грамматический концепт включаются понятия синтаксической модели предложения, синтаксических позиций и синтаксических функций конкретных слов, употребляемых в предложении, синтаксической связи и ее различных типов и т. п. [14, с. 93].

Будучи знаком синтаксического концепта, каждая модель предложения предназначена для сообщения о фиксированных в человеческом сознании типовых ситуациях объективной действительности [ср.: 15, с. 239]. Принимая во внимание это обстоятельство, Л.А. Фурс выделяет в структуре синтаксически репрезентируемых концептов такие базовые характеристики, как ориентированность на деятеля, ориентированность на действие, ориентированность на объект воздействия, ориентированность на результат воздействия, ориентированность на свойство объекта и т. д., что свидетельствует о возможности интерпретировать разнообразные ситуации реального мира [16, с. 93]. Подобные ситуации обозначаются в настоящей работе как когнитивно-прагматические ситуации, посредством которых раскрывается сущность синтаксических концептов в сложноподчиненных предложениях.

У истоков развития понятия когнитивно-прагматической ситуации стоял немецкий лингвист Эрвин Кошмидер, который предложил понятие таксисной ситуации. В его работе говорится о ситуациях, определяющих выбор глагольного вида в зависимости от временных отношений данного факта к другим фактам, изложенным в предтексте [цит. по: 1, с. 104].

Разрабатывая теорию функционально-семантического поля, А.В. Бондарко ввел понятие категориальной ситуации, которая представляет собой некую типовую смысловую структуру, связанную с передаваемой в высказывании общей сигнификативной ситуацией, выражающей временной характер и последовательность действий [17, с. 191].

Далее развивается понятие коммуникативной ситуации, основанное на лингвистической модели коммуникативного акта Р.О. Якобсона, в которой адресант и адресат коммуницируют между собой, кодируя и декодируя информацию в условиях определенного контекста [18, с. 198]. Данное понятие расширяется и уточняется во введенном Н.Д. Арутюновой понятии «прагматическая ситуация», которая включает в себя коммуникативную ситуацию, наделенную прагматическим содержанием, связанным с антропоцентрической парадигмой, формируемой в процессе общения [19, с. 62].

Представленные концепции согласуются с понятием когнитивно-прагматической ситуации, предложенным О.А. Костровой при исследовании немецкого сложноподчиненного предложения, которая в интеграции когнитивного и прагматического усматривает установление мотивационных связей между коммуникантами, выполняющими в зависимости от контекстуальной информации определенные социально-ролевые функции, с учетом выражения иллокуции [1, с. 104]. Соответственно, выделяются иллокутивные и сигнальные ситуации, характерные для СПП мотивационного типа, функционирующие в художественных текстах. Несмотря на то, что само понятие «концепт» автором не упоминается, в работе прослеживается концептуальное восприятие взаимосвязанных ситуаций действительности и выражение этой взаимосвязи с помощью языковых средств [20, с. 26].

Как видим, в работах, выполненных в русле когнитивного или когнитивно-прагматического подходов, обнаруживается много общего и в то же время много различий. Основное внимание лингвистов направлено на определение наиболее важных понятий, развитие научных положений в рамках когнитивно-прагматического подхода. Различия проявляются часто в терминологическом аппарате, когда одно и то же явление обозначается разными терминами, а полученные результаты эмпирических исследований в силу недостаточности разработанности базовых принципов и критериев интерпретируются порой на интуитивном уровне.

В предлагаемом нами подходе СПП рассматривается как семиотическая единица, репрезентирующая определенный синтаксический концепт, а именно – синтаксический концепт «прецизированность». В анализе СПП учитываются как структурно-семантические, так и когнитивно-прагматические особенности в зависимости от типа текста, в котором реализуются те или иные СПП [13]. Синтаксический концепт «прецизированность» представляет собой единицу знания о мире, вербализованную структурной моделью СПП с присоединительными придаточными (далее $СПП_{präz}$), наделенную типовым значением, которое выражает синтаксические отношения уточнения между событиями, описываемыми в СПП [Ср.: 9, с. 33]. Когнитивно-прагматические ситуации в рамках различных синтаксических концептов выделяются по разным критериям с учетом тех признаков, которые лежат в основе данного концепта. Цель данного исследования состоит в выявлении когнитивно-прагматических ситуаций в рамках синтаксического концепта «прецизированность». Задачи определяются следующие: 1) уточнить грамматический статус $СПП_{präz}$ в системе немецкого языка; 2) дать определение синтаксическому концепту «прецизированность», 3) выявить модели $СПП_{präz}$, репрезентирующие данный концепт, и 4) описать когнитивно-прагматические ситуации, реализующиеся в $СПП_{präz}$. Научная новизна определяется когнитивным подходом к проблеме ситуативного моделирования синтаксических единиц и типологизации когнитивно-прагматических ситуаций. Выявление специфики синтаксического концепта «прецизированность», вербализованного моделью $СПП_{präz}$, и разработка типологии когнитивно-прагматических ситуаций имеют теоретическое значение, поскольку открывают возможности дальнейшего развития и применения теории концептуального анализа в синтаксисе сложного предложения в немецком языке.

В качестве материала исследования выступили $СПП_{präz}$ (131 СПП), отобранные методом сплошной выборки из немецких научно-технических журналов (2000–2018 г.г.). Согласно статистическим данным, $СПП_{präz}$ занимают шестое место по частотности употребления в текстах научного стиля [13].

Прецизированность (от нем. *Präzisierung* – уточнение) используется для более подробного, детального описания какого-либо предмета, объекта, свойства и т. п. Синонимами в русском языке, соответственно, выступают ´детализация´, ´детализирование´, ´конкретизация´, ´конкретизирование´, ´подробность´, ´спецификация´ и другие [21]. От термина «конкретизация» мы отказались, так как он используется в переводоведении в качестве переводческого приема. Поскольку СПП с присоединительными придаточными в немецком языке имеют самые разные обозначения (weiterführende Nebensätze, existimatorische Angabesätze, diktums- und propositionsaufgreifende Nebensätze), мы остановились на выборе именно понятия прецизированности, исходя из определения данного вида СПП в грамматике издательства „Duden" (Nebensätze der Aussagenpräzisierung) – придаточные предложения «уточнения высказывания» [22, с. 779–780].

Что касается статуса самих $СПП_{präz}$ с присоединительными придаточными в немецком языке, то мнения ученых-лингвистов на этот счет разделились. В одних грамматиках $СПП_{präz}$ представляют собой предложения, где придаточное следует за главным, то есть находится в постпозиции [23, с. 90–91]. В других грамматиках $СПП_{präz}$ могут допускать различное положение придаточного – как постпозицию, так и пре- и интерпозицию [22, с. 779–780]. Кроме того, нет четкого понимания, какие типы СПП относятся к $СПП_{präz}$ и какие подчинительные средства используются при этом. Например, к $СПП_{präz}$ причисляют СПП с относительными придаточными предложениями с вопросительным словом *welch-* [23], противительные придаточные предложения с союзом *während*, придаточными следствия, вводимыми союзом *so dass*, временными придаточными с союзом *als* [24, с. 2327–2331].

В связи с вышесказанным, условимся рассматривать в качестве $СПП_{präz}$ те предложения, в которых подчинительными средствами выступают союзные слова на *w-*, вводящие придаточные предложения, относящиеся ко всему главному предложению, а не к одному члену предложения, как у СПП с определительными придаточными (*Das Thema, welches …*). $СПП_{präz}$ строятся по моделям, в которых придаточные предложения могут занимать различные позиции в составе СПП. Например:

1. In 2007 wurden circa 70000 t mit dem KV transportiert, ***was*** *nur 2% der auf dem Landweg transportierten Tonnen ausmacht* (Internationales Verkehrswesen. 2010; № 5, с. 25).

2. ***Wie*** *zu erwarten war, wurde die geringe Geschwindigkeit des Fahrzeugs von 8 km/h deutlich negativer bewertet* (Internationales Verkehrswesen. 2017; № 3, с. 58).

3. Beim Lkw-Direkttransport ist der Fixkostenanteil, ***wie*** *in der Grafik skizziert, relativ gering* (Internationales Verkehrswesen. 2010; № 5, с. 22).

Отметим, однако, что $СПП_{präz}$ с пре- и интерпозицией придаточного занимают не более 30 % от общей доли всех $СПП_{präz}$, функционирующих в обследованных нами текстах, поэтому для типологизации когнитивно-прагматических ситуаций синтаксического концепта «прецизированность» они не представляют особого интереса. Наибольшее внимание акцентируем на анализе $СПП_{präz}$, в которых придаточное предложение следует за главным. При этом одним из важных критериев для моделирования ситуаций является коммуникативный регистр, обусловленный типом текста, в котором реализуется анализируемый синтаксический концепт. Поскольку речь идет о языке науки, то на первый план выходят такие стилистические особенности научно-технических текстов, как содержательность, логическая последовательность, доказательность, авторское мнение представляемого факта, события, отношений с точки зрения их возможности/невозможности, приемлемости/неприемлемости, истинности/ложности и т. д. Все эти свойства связываются с тремя основными функциями научного знания: 1) описательно-систематизирующей, 2) объяснительной, 3) прогностической. К первой функции относится описание эмпирических фактов, выявление на их основе простейших обобщений и выдвижение гипотез для их объяснения. Вторая функция предполагает раскрытие сущности изучаемого объекта посредством постижения законов, которым подчиняется данный объект, либо путем установления тех связей и отношений, которые определяют его существенные черты. Третья функция выражается в способности науки выявлять объективные тенденции развития явлений природы и на этой основе предвидеть дальнейший ход их развития [25, с. 327].

Каждой из перечисленных функций соответствует та или иная когнитивно-прагматическая ситуация или ряд ситуаций, репрезентирующих синтаксический концепт «прецизированность».

Блок I. Когнитивно-прагматические ситуации, связанные с описательно-систематизирующей функцией научного знания

В ситуациях данного типа представлено описание каких-либо научных фактов, явлений, их свойств и параметров, дается оценка каких-либо действий, экспериментов, выполняются обобщения и выдвигаются гипотезы. Особенностью этого типа ситуаций является выражение предиката в форме индикатива, что указывает на реально происходящие события.

А. Описание принципа работы. Представлена ситуация, в которой описывается принцип работы сигналов рельсовой электрической сети. Описание уточняется за счет выбора мощности:

4. Die Signalsonde kann jedoch ebenso mit Signalen von vorhandenen Gleisstromkreisen arbeiten, ***wozu*** *die gewünschte Frequenz im Menü aus einer Liste ausgewählt wird* (EI. 2016; № 01, с. 45).

Б. Визуализация – отображение информации и аналитических данных в виде графиков, рисунков, диаграмм и т. п. В ситуации описывается назначение требуемого уровня предупредительных сигналов согласно рисунку, главное предложение содержит собственно описание, а придаточное, находящееся в постпозиции, – визуализацию:

5. Die Abschätzung der erforderlichen Warnsignalpegel erfolgt für jede einzelne Position, ***wie*** *in Abb. 1 für die Position 3 dargestellt* (EI. 2009; № 09, с. 22).

В (6) визуализируется чистота зернового состава щебня под шпалами с отсылкой к рисунку. Начальная позиция придаточного обусловливает ввод информации, раскрывающейся в главном предложении, за счет чего в этом предложении связь обеих частей СПП$_{präz}$ более тесная, чем в (5).

6. ***Wie*** *Bild 5 zeigt, ist nur ein bis zwei Schotterkörner tief reichender Bereich unter der Schwelle als sauber zu bewerten* (ETR. 2009; № 09, с. 480).

В. Принятие во внимание какого-либо обстоятельства. В данной ситуации обстоятельством, принимаемым во внимание, является старение мостов с указанием допустимого срока их эксплуатации:

7. Das Durchschnittsalter aller Brücken wird mit 56,4 Jahren angegeben, ***wobei*** *neben den Gewölbebrücken auch die fast 4500 Stahlbrücken deutlich über dem angegebenen Altersdurchschnitt liegen* (. 2015; № 02, с. 36).

Г. Соотношение параметров. В ситуации выражается соотношение параметров стандартных плит для платформ с указанием на характеристику элемента выравнивания платформы:

8. Die Standartplatten sind für Bahnsteigbreiten von 2,50 m, 2,75 m oder auch 3,00 m lieferbar, ***wobei*** *die Elemente in Bahnsteiglängsrichtung in der Regel auf ein Maß von 1,35 m hergestellt werden* (EI. 2016; № 04, с. 54).

Д. Оценка работы. При описании сигнального зонда положительно оценивается его работа:

9. Die Bedienung der Signalsonde findet über die drei Tasten unterhalb des Displays statt, ***was*** *eine bequeme Einhandbedienung gestattet* (EI. 201; № 01, с. 45).

Е. Ограничение параметров. Ситуация представлена описанием данных с указанием высоты точки, ограниченной 0,8 м:

10. Die Ausgangsdaten aller Geber sind in der folgenden Aufstellung zusammengefasst, ***wobei*** *die Messpunkthöhe einheitlich H = 0,8 m beträgt* (EI. 2009; № 09, с. 27).

Блок II. Когнитивно-прагматические ситуации, связанные с объяснительной функцией научного знания

Онтологической основой данного типа ситуаций является объяснение ранее открытых фактов и эмпирических закономерностей с учетом выстраивания причинно-следственной связи между событиями. Действие предложения соответствует реальности, что выражается формой предиката в индикативе.

Ж. Сообщение об установленном факте. В ситуации сообщается о возрастающем числе пассажиров и грузов, «уходящих» на сторону конкурирующих видов транспорта по причине увеличения времени ожидания.

11. Die planmäßigen Wartezeiten steigen progressiv an, ***woraus*** *ein zunehmendes „Abwandern" der Reisenden und Güter auf konkurrierende Verkehrsmittel resultiert* (ETR. 2009; № 09, с. 494).

З. Объяснение принципа работы. В ситуации объясняется принцип погрузки цистерн и крупногабаритных контейнеров с помощью крана при смешанных перевозках.

12. Die Verladung der Transportbehälter im KV erfolgt meist mit einem Kran, ***wodurch*** *jedoch nur Container, Wechselbehälter oder speziell verstärkte Sattelauflieger gehoben werden können* (Internationales Verkehrswesen. 2010; № 05, с. 22).

Блок III. Когнитивно-прагматические ситуации, связанные с прогностической функцией научного знания

Этот тип ситуаций включает в себя разработку прогноза в научных исследованиях, что сопряжено с предположениями о будущем состоянии явлений, их свойств, изменении параметров. Действие предложения характеризуется как реальное/нереальное, поскольку придаточное предложение содержит модальную пропозицию необходимости или возможности, выражающуюся соответствующим модальным глаголом в составе предиката.

И. Прогнозирование результатов, связанных с необходимостью их выполнения. Прогнозируется необходимость реорганизации погрузочного процесса, влекущей за собой создание специальных контейнеров. Последовательно разворачивающиеся события в обеих частях предложения рассматриваются как условно выполнимые, поскольку они только планируются, что выражается в употреблении предиката в главном предложении, представляющего собой модальную конструкцию sein + zu + инфинитив основного глагола, и предиката в придаточном предложении, состоящего из модального глагола müssen в форме презенса индикатива и инфинитива пассива:

13. Daher ist bei einer Nutzung des KV der Verladeprozess umzuorganisieren, ***wofür*** *zusätzlich Spezialcontainer angeschafft werden müssen, /…/* (Internationales Verkehrswesen. 2010; № 05, с. 24).

К. Прогнозирование результатов, связанных с возможностью их выполнения. В ситуации прогнозируется обеспеченность своевременной отправки транспортных средств; в главном предложении сообщается о свойствах транспортных средств, в придаточном предложении указывается на эпистемическую возможность обеспечения своевременной отправки транспортных средств, эксплицитно выраженную предикатом, состоящим из модального глагола können в форме презенса индикатива и инфинитива пассива. Важное отличие данной ситуации от ситуации в (12) состоит в футуральной ориентации придаточного предложения (Ср.: Кострова 1992, с. 106):

14. Damit wird eine effizientere Koordination der Flugbewegungen und Bodenfahrzeuge erreicht, ***wodurch*** *eine zügige und pünktliche Abfertigung der Flugzeuge sichergestellt werden kann* (Internationales Verkehrswesen. 2014; № 2, с. 85).

Таким образом, при решении проблемы когнитивно-прагматического ситуативного моделирования на примере синтаксического концепта «прецизированность» в немецком языке были выявлены особенности СПП$_{präz}$ как семиотической единицы, объединяющей в себе структурные, семантические, прагматические и когнитивные признаки. Синтаксический концепт «прецизированность» был обозначен нами как единица знания о мире, вербализованная структурной моделью СПП$_{präz}$, наделенной типовым значением, которое выражает синтаксические отношения уточнения между событиями, описываемыми в сложноподчиненном предложении. Сущность данного синтаксического концепта раскрывается в когнитивно-прагматических ситуациях, которые классифицируются на основе коммуникативного регистра, определяемого типом текста. Так, в научно-технических текстах были выделены три блока ситуаций, связанных с соответствующими функциями научного знания: описательно-систематизирующей, объяснительной и прогностической. Анализ показал, что наибольшей вариативностью обладает первый блок ситуаций, описывающих действия в предложении как реальное. Второй блок ситуаций также характеризует действия в предложении как реально выполнимые, что проявляется в употреблении предиката в индикативе. Особенностью третьего блока ситуаций стала футуральная ориентация придаточного предложения, выражающаяся в наличии модальной пропозиции в придаточном предложении, способствовавшей как реальному, так и нереальному выполнению действий.

В перспективе видится дальнейшая разработка теории когнитивно-прагматического ситуативного моделирования и исследование сложных синтаксических единиц с применением когнитивного подхода в разных типах текстов, позволяющим установить корреляцию между ментальными операциями и синтаксической формой предложения.

Библиографический список

1. Кострова О.А. *Продолженная синтаксическая форма в контактной коммуникации*. Самара, 1992.
2. Аминева Т.А. *Сложноподчиненное предложение с придаточным субъектным в референциально-прагматическом аспекте: На материале современного немецкого языка.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Самара, 2005.
3. Суворина Е.В. *Сложноподчиненные предложения с придаточным определительным в функционально-прагматическом поле атрибутивности (на материале современных немецких газет).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Самара, 2006.
4. Кострова О.А., Собчакова Н.М. *Сложноподчиненные предложения с придаточными времени в немецком и английском языках*. Самара: ПГСГА, 2011.
5. Волохина Г.А., Попова З.Д. *Синтаксические концепты русского простого предложения*. Воронеж: ИСТОКИ, 2003.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике.* Воронеж: Истоки, 2001.
7. Казарина В.И. *Синтаксический концепт «состояние» в современном русском языке (к вопросу о его формировании)*. Диссертация … доктора филологических наук. Воронеж, 2003.
8. Булынина М.М. Проблема синтаксического концепта. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова*. Серия: Филологические науки. 2012; № 4: 67–73.
9. Кузьмина С.Е. *Простое предложение современного английского языка как средство репрезентации синтаксического концепта.* Диссертация ... доктора филологических наук. Нижний Новгород, 2015.
10. Тарасенко Е.В. Синтаксический концепт в аспекте осложненного предложения. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. Майкоп: Издательство АГУ, 2012: 168–173.

11. Фурс Л.А. *Синтаксически репрезентируемые концепты*. Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004.
12. Виноградова С.Г. *Когнитивные основы коммуникативного членения сложного предложения.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Тамбов, 2016.
13. Бурдаева Т.В. *Сложноподчиненное предложение как знаково-коммуникативная единица: концептуальный подход (на материале научно-технических текстов немецкого языка)*. Москва: РУСАЙНС, 2020.
14. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику:* курс лекций. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021.
15. Admoni W. *Der deutsche Sprachbau*. Москва: Просвещение, 1986.
16. Фурс Л.А. Когнитивная основа синтаксической репрезентации. *В поисках смысла*: сборник научных трудов, посвященных памяти профессора А.А. Худякова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУЭФ, 2010: 89–95.
17. Бондарко А.В. О понятии «категориальная ситуация». *Концептуальное пространство языка*: сборник научных трудов к юбилею Н.Н. Болдырева. Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005: 66–77.
18. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика. *Структурализм: «за» и «против»*. Москва: Прогресс, 1975: 193–230.
19. Арутюнова Н.Д. О стыде и стуже. *Вопросы языкознания.* 1997; № 2: 59–76.
20. Кострова О.А. Исследование межкатегориального взаимодействия в Самарской лингвистической школе: когнитивно-прагматический аспект. *Современная германистика и западноевропейская литература.* Москва: ФЛИНТА, 2020: 23–37.
21. *Словарь русских синонимов*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/187394/%D1%83%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5
22. Duden. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6., neu bearb. Aufl. Mannheim. Leipzig. Wien. Zurich: Dudenverlag, 1998.
23. Jung W. *Kleine Grammatik der deutschen Sprache. Satz- und Beziehungslehre*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1954.
24. *Grammatik der deutschen Sprache* / von G. Zifonun, L. Hoffmann, B. Strecker … . Berlin, New York: de Gruyter. 1997; Bd. 3: 1685–2569.
25. Основы философии: Введение в философию. История философии. Онтология. Антропология. *Гносеология:* учебное пособие для вузов. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2012.

References

1. Kostrova O.A. *Prodolzhennaya sintaksicheskaya forma v kontaktnoj kommunikacii*. Samara, 1992.
2. Amineva T.A. *Slozhnopodchinennoe predlozhenie s pridatochnym sub`ektnym v referencial'no-pragmaticheskom aspekte: Na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2005.
3. Suvorina E.V. *Slozhnopodchinennye predlozheniya s pridatochnym opredelitel'nym v funkcional'no-pragmaticheskom pole atributivnosti (na materiale sovremennyh nemeckih gazet)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2006.
4. Kostrova O.A., Sobchakova N.M. *Slozhnopodchinennye predlozheniya s pridatochnymi vremeni v nemeckom i anglijskom yazykah*. Samara: PGSGA, 2011.
5. Volohina G.A., Popova Z.D. *Sintaksicheskie koncepty russkogo prostogo predlozheniya*. Voronezh: ISTOKI, 2003.
6. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: Istoki, 2001.
7. Kazarina V.I. *Sintaksicheskij koncept «sostoyanie» v sovremennom russkom yazyke (k voprosu o ego formirovanii)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Voronezh, 2003.
8. Bulynina M.M. Problema sintaksicheskogo koncepta. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova.* Seriya: Filologicheskie nauki. 2012; № 4: 67-73.
9. Kuz'mina S.E. *Prostoe predlozhenie sovremennogo anglijskogo yazyka kak sredstvo reprezentacii sintaksicheskogo koncepta*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2015.
10. Tarasenko E.V. Sintaksicheskij koncept v aspekte oslozhnennogo predlozheniya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. Majkop: Izdatel'stvo AGU, 2012: 168-173.
11. Furs L.A. *Sintaksicheski reprezentiruemye koncepty*. Tambov: Izdatel'stvo TGU im. G.R. Derzhavina, 2004.
12. Vinogradova S.G. *Kognitivnye osnovy kommunikativnogo chleneniya slozhnogo predlozheniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Tambov, 2016.
13. Burdaeva T.V. *Slozhnopodchinennoe predlozhenie kak znakovo-kommunikativnaya edinica: konceptual'nyj podhod (na materiale nauchno-tehnicheskih tekstov nemeckogo yazyka)*. Moskva: RUSAJNS, 2020.
14. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku:* kurs lekcij. Tambov: Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2021.
15. Admoni W. *Der deutsche Sprachbau*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
16. Furs L.A. Kognitivnaya osnova sintaksicheskoj reprezentacii. *V poiskah smysla*: sbornik nauchnyh trudov, posvyaschennyh pamyati professora A.A. Hudyakova. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU`EF, 2010: 89-95.
17. Bondarko A.V. O ponyatii «kategorial'naya situaciya». *Konceptual'noe prostranstvo yazyka*: sbornik nauchnyh trudov k yubileyu N.N. Boldyreva. Tambov: Izdatel'stvo TGU im. G.R. Derzhavina, 2005: 66-77.
18. Yakobson R.O. Lingvistika i po`etika. *Strukturalizm: «za» i «protiv»*. Moskva: Progress, 1975: 193-230.
19. Arutyunova N.D. O styde i stuzhe. *Voprosy yazykoznaniya*. 1997; № 2: 59-76.
20. Kostrova O.A. Issledovanie mezhkategorial'nogo vzaimodejstviya v Samarskoj lingvisticheskoj shkole: kognitivno-pragmaticheskij aspekt. *Sovremennaya germanistika i zapadnoevropejskaya literatura.* Moskva: FLINTA, 2020: 23-37.
21. *Slovar' russkih sinonimov*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/187394/%D1%83%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5
22. Duden. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6., neu bearb. Aufl. Mannheim. Leipzig. Wien. Zurich: Dudenverlag, 1998.
23. Jung W. *Kleine Grammatik der deutschen Sprache. Satz- und Beziehungslehre*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1954.
24. *Grammatik der deutschen Sprache* / von G. Zifonun, L. Hoffmann, B. Strecker … . Berlin, New York: de Gruyter. 1997; Bd. 3: 1685-2569.
25. Osnovy filosofii: Vvedenie v filosofiyu. Istoriya filosofii. Ontologiya. Antropologiya. *Gnoseologiya:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Kursk: Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet, 2012.

Статья поступила в редакцию 24.05.23

УДК 811.112.2:81'373.611 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-534-536

***Ivanova L.V.**, senior teacher, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: chigorinal@mail.ru*
***Talalay T.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: tatiana2681@mail.ru*

SUFFIXATION AS A PRODUCTIVE METHOD OF WORD FORMATION IN PUBLICISTIC GERMAN TEXTS. The article studies an issue of suffix word formation in German journalism. The article deals with lexical units formed by suffix word formation. The main objective of the work is to identify lexical units of different parts of speech formed by the suffixal method in German journalistic texts and to establish the degree of productivity of their word-forming suffixes. Lexical units formed by the suffix method were selected by the continuous sampling method. In the course of the study, the suffixal method of word formation proved to be the most productive for the formation of nouns in relation to other parts of speech. As a result of the analysis of lexical units, it is found that foreign affixes show little activity in word production with German stems. The results of the research can be used in teaching theoretical and practical courses of linguistic disciplines.

Key words: **suffixation, productivity, word formation, lexical units**

***Л.В. Иванова**, ст. преп., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: chigorinal@mail.ru*
***Т.С. Талалай,** канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: tatiana2681@mail.ru*

СУФФИКСАЦИЯ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ НЕМЕЦКИХ ТЕКСТАХ

Данная статья посвящена вопросу суффиксального словообразования в немецкой публицистике. В статье рассматриваются лексические единицы, образованные путем суффиксального словообразования. Основной задачей настоящего исследования является выявление лексических единиц разных частей речи, образованных суффиксальным способом, в немецких публицистических текстах и установление степени продуктивности их словообразователь-

ных суффиксов. Лексические единицы, образованные суффиксальным способом, были отобраны методом сплошной выборки. В ходе исследования суффиксальный способ словообразования проявил себя как наиболее продуктивный для образования имен существительных по отношению к другим частям речи. В результате анализа лексических единиц было установлено, что иноязычные аффиксы показывают малую активность в словопроизводстве с немецкими основами. Результаты исследования могут быть использованы в преподавании теоретических и практических курсов лингвистических дисциплин.

Ключевые слова: **суффиксация, продуктивность, словообразование, лексические единицы**

Данное исследование находится в русле современных направлений лингвистики, которую интересует функционирование языковых единиц, что обеспечивает его актуальность.

Целью настоящего исследования является анализ немецких публицистических текстов на предмет продуктивности суффиксов лексических единиц, относящихся к разным частям речи. Исследование сосредоточено на анализе лексических единиц, принадлежащих классам имен существительных, наречий и глаголов. В качестве объекта исследования выступают лексические единицы разных частей речи, встречающиеся в немецких публицистических текстах.

Для достижения поставленной цели исследования были определены следующие задачи: методом сплошной выборки отобрать публицистические тексты разной тематики, расположенные на официальном сайте научно-популярного журнала *Spiegel*; в отобранных текстах выделить лексические единицы разных частей речи, образованные суффиксальным способом; проанализировать выявленные лексические единицы на предмет продуктивности словообразующих суффиксов.

Научная новизна исследования заключается в том, что словообразовательные процессы в современном немецком языке подвергаются комплексному анализу с новых функционально-когнитивных позиций, в которых отражаются различные аспекты конкретизации лексических единиц.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы в качестве теоретической основы для преподавания лингвистических дисциплин в вузах, а также служить материалом для современных лингвистических исследований в области словообразования, что обусловливает теоретическую значимость исследования.

Вопрос об особенностях словообразования немецкого языка в зарубежной лингвистике впервые вызвал интерес в 70-х годах XX века. Первые самостоятельные описания словообразовательных процессов в немецком языке были представлены работами Ф. Клугге (1913) и В. Хенцена (1947). Это дало толчок становлению учения о словообразовании как самостоятельной научной дисциплины. Появились фундаментальные работы по вопросам немецкого словообразования.

Большой вклад в изучение словообразования немецкого языка внесли такие отечественные и зарубежные лингвисты, как Е.С. Кубрякова, К.А. Левковская, Р.З. Мурясов, М.Д. Степанова, В. Фляйшер, В. Хенцен. Внимание ученых-лингвистов было сосредоточено на семантике и функционировании словообразовательных элементов производного слова. Остается открытым вопрос об установлении границ аффиксальной системы. В данном случае имеется в виду определение границ между аффиксами и полуаффиксами, которые являются промежуточными морфемами, утратившими семантическую нагрузку. Происхождение аффиксов от самостоятельных слов наблюдается в настоящее время. По мнению швейцарского языковеда Ш. Балли, немецкий язык стремится к сохранению промежуточного состояния между аффиксом и самостоятельным словом [1, с. 334].

Е.С. Кубрякова и З.А. Харитончик в своих работах выделили ряд признаков, объединяющих аффиксы и полуаффиксы: они могут обнаруживать как синонимические, так и антонимические отношения; отражать схожие значения в определенных сферах; могут быть взаимозаменяемы; образуют одинаковые по протяженности словообразовательные ряды [2]. Сегодня можно говорить о существовании пробелов в теоретических аспектах немецкого словообразования, что утверждали еще М.Д. Степанова и Т. Шиппан.

Словарный состав немецкого, как и любого другого языка, находясь в постоянном движении, содержит обширный материал для исследования.

Функционируя в рамках словообразовательной системы, язык характеризуется исчезновением одних слов, возникновением других, эволюцией значений третьих.

К основным путям пополнения словарного состава немецкого языка можно отнести словообразование, изменение значения слова и заимствование [3]. Каждый из этих путей обогащения словарного состава обладает характерными особенностями.

Одним из продуктивных способов словообразования является суффиксация. Под продуктивностью мы понимаем производность суффикса в образовании новых лексических единиц.

Суффиксация относится к древним, но продуктивным способам словообразования современного немецкого языка. Суффикс, по сути, является словообразовательной морфемой, которая не проявляет себя как самостоятельная лексическая единица. Суффикс участвует в создании новых слов, оформлении определенных частей речи. Суффиксация тесно соприкасается с грамматикой, а именно – с морфологией. Так, например, суффиксы существительных могут указывать на род, тип склонения и образования множественного числа. Суффиксы немецкого языка функционируют как система, которая обновляется и пополняется с течением времени в ходе развития языка.

Многие аффиксы современного немецкого языка являлись ранее компонентами композитов. В качестве примеров можно привести такие суффиксы, как -schaft, -heit, -tum, -sam, -bar, которые возникли в результате утраты вторым компонентом лексического значения. Например, суффиксы -schaft, -tum восходят к древневерхненемецким существительным scaft, tuom со значением «Beschaffenheit», «Zustand», «Eigenschaft» [3]. Вследствие делексикализации данные суффиксы в настоящее время служат лишь средством словообразования. В процессе исторического развития языка значения суффиксов могут меняться. Например, суффикс -heit в средненемецком периоде обладал значением «Weise», «Art», «Lage», которое сохраняется до сих пор в некоторых диалектах [5]. В исследованиях некоторых лингвистов [6] рассматривается переход компонентов сложных слов в категорию словообразовательных элементов. В результате данного процесса выявляются ряды существительных, в которых один из компонентов поглощается другим [6].

Тенденция к формированию новых аффиксов на основе самостоятельных слов сохраняется в настоящее время. При этом часть исследователей относят данные морфемы к корневым, а другие языковеды считают их аффиксами [1].

Материалом исследования были выбраны публицистические тексты, расположенные на официальном сайте научно-популярного журнала *Spiegel*. Лексические единицы, образованные суффиксальным способом, были отобраны методом сплошной выборки.

Среди словообразующих суффиксов лексических единиц, относящихся к классу имен существительных, были выявлены, как наиболее частотные, следующие: *-er, -ung, -tion*.

*Was hat der mit der Klimakrise zu tun – und haben die größeren Alpengletsch**er** noch eine Überlebenschance*? [7].

*Zu seinen Forsch**ung**sgebieten gehören unter anderem die Massenbilanz von Gebirgsgletsch**er**n und deren Reaktion auf Klimaänder**ung**en in Vergangenheit und Zukunft* [7].

*Gletsch**er**abbrüche sind eigentlich nichts Besonderes. Gerade in höheren Lagen, auf 4000 Met**er**n, passiert das an Hängegletsch**er**n sehr regelmäßig* [7].

*Hatten die Bergwander**er** in der Gegend eine Chance, sich vor dem Abbruch in Sicherheit zu bringen* [7]?

*Umweltschütz**er** dagegen sind enttäuscht: Der Entschluss würde alle »ins Nirwana greenwashen«, schreibt Luisa Neubauer* [8].

*«Fridays for Future«-Aktivistin Luisa Neubauer schrieb auf Twitt**er**, es sei ein »harter Tag: Die EU-Klimapolitik ist nun nachhaltig geschwächt»* [8].

*Der Grünen-Politik**er** Michael Bloss kommentierte: »Heute ist ein trauriger Tag für die europäische Energiewende* [8].

*Zu seinen Forschungsgebieten gehören unter anderem die Massenbilanz von Gebirgsgletschern und deren Reaktion auf Klimaänder**ung**en in Vergangenheit und Zukunft* [7].

*Es ist schwierig, die Temperaturen und die Wetterbeding**ung**en direkt in Bezug zu diesem Ereignis zu setzen* [7].

*Umweltschütz**er** äußerten sich zutiefst enttäuscht über das Abstimm**ung**sergebnis* [8].

*Und wenn das Eis direkt frei liegt, absorbiert es wegen seiner dunkleren Farbe mehr Sonnenlicht – und schmilzt durch die intensive Einstrahl**ung** noch stärker* [7].

*Wir hatten im März massive Ablager**ung**en von Saharastaub in den Alpen* [7].

*Für mich zeigt das, wie wichtig die Überwach**ung** möglichst vieler Gletsch**er** ist* [7].

*Der Marmolata-Gletsch**er** ist zwar der größte Gletsch**er** in den Dolomiten, misst aber nur zwei Quadratkilomet**er*** [7].

*Dann könnten nach unseren Berechn**ung**en 40 Prozent der Eismasse der Alpengletsch**er** überleben* [7].

*Viele Staaten bemühen sich inzwischen um eine ernsthafte Senk**ung** ihrer Emissionen* [7].

*Inwieweit ist die Situa**tion** eine Folge der Klimakrise*? [7].

*Aber das ist mit großen Investi**tion**en verbunden. Am Ende wird man nicht jeden Gletscher überwachen können* [7].

*Zu seinen Forschungsgebieten gehören unter anderem die Massenbilanz von Gebirgsgletschern und deren Reak**tion** auf Klimaänderungen in Vergangenheit und Zukunft* [7].

*Das Europaparlament hat nun beschlossen, Investi**tion**en in bestimmte Gas- und Atomkraftwerke als klimafreundlich einzustufen – und damit ganz unterschiedliche Reak**tion**en hervorgerufen* [8].

*Sie ist ein Klassifika**tion**ssystem, das private Investi**tion**en in nachhaltige Wirtschaftstätigkeiten lenken und so den Kampf gegen den Klimawandel unterstützen soll* [8].

*Auch das Urteil von Umweltschutzorganisa**tion**en fiel einhellig aus* [9].

*Das die Taxonomie nun für Russland eine Möglichkeit eröffnet, sich mit klimafreundlichen Investi**tion**sgeldern weiter zu finanzieren, ist das eine* [9].

Наиболее частотными суффиксами лексических единиц, относящихся к классу наречий, оказались следующие: *-lich, -bar, -ig*.

*Untersuchungen vor Ort müssen nun zeigen, ob es wirk**lich** so war* [7].

*Gletscherabbrüche sind eigent**lich** nichts Besonderes* [7].

*Dies steigerte den Druck allmäh**lich*** [7].

*Ob es tatsäch**lich** dazu kommt, wird das Wetter der kommenden Wochen entscheiden* [7].

*Aber bisher lief wirk**lich** alles schief, was schief laufen konnte* [7].

*Dieses Jahr sieht es nun wieder deut**lich** schlechter aus, so wie übrigens auch in den Jahren vor 2021* [7].

*Der Kollaps ereignete sich unmittel**bar** nachdem am nahen Berggipfel ein Temperaturrekord gemessen wurde* [7].

*Sein Lebenswille ist unzerstör**bar***! [10].

*Offen**bar** hat eine Wasseransammlung unter dem Gletscher eine wichtige Rolle bei den Geschehnissen gespielt. Was genau ist da passiert*? [7].

*Gletscherabbrüche sind eigentlich nichts Besonderes. Gerade in höheren Lagen, auf 4000 Metern, passiert das an Hängegletschern sehr regelmäß**ig*** [7].

*Wir hatten gerade an der Alpensüdseite sehr wen**ig** Schneefall im Winter* [7].

***DER SPIEGEL:** Müssen wir kurzfrist**ig** mit weiteren solchen Ereignissen rechnen*? [7].

*Dabei geht es um eine Art Gütesiegel für private Investitionen, mit dem klar gekennzeichnet werden soll, welche Energieprojekte grün und nachhalt**ig** sind, und welche nicht* [9].

*Es ist schwier**ig**, die Temperaturen und die Wetterbedingungen direkt in Bezug zu diesem Ereignis zu setzen* [7].

*«Das ist eindeut**ig** auf die Klimakrise zurückzuführen»* [7].

*Dadurch wurde die Oberfläche der Gletscher deutlich gelb-braun dreck**ig*** [7].

*Das ist eindeut**ig** auf die Klimakrise zurückzuführen* [7].

В современном немецком языке насчитывается относительно немного глагольных суффиксов, продуктивными из которых на сегодняшний день остаются *-el, -ier-* , *-er, -ig*. В настоящем исследовании нами было выделено два наиболее частотных суффикса, а именно – *-ier, -ig*. Например:

*Dadurch fehlt dem Eis die Schutzschicht. Außerdem gab es Hitzewellen schon ab Mai, das hat den Schnee weiter reduz**iert*** [7].

*Der Gletscherteil, bei dem der Abbruch pass**ier**t ist, sieht eher aus wie Eisrest, der in einer Wüste liegt* [7].

*Ich interpret**iere** die mir vorliegenden Bilder so, dass sich im unteren Teil dieses sehr kleinen Gletschers eine Spalte mit Wasser gebildet hat* [7].

*Dann kann man rechtzeitig Warnungen aussprechen, Alpinrouten sperren und sogar notfalls Dörfer evaku**ier**en* [7].

*Und wenn das Eis direkt frei liegt, absorb**iert** es wegen seiner dunkleren Farbe mehr Sonnenlicht – und schmilzt durch die intensive Einstrahlung noch stärker* [7].

*«Der Grünen-Politiker Michael Bloss kommen**tier**te: »Heute ist ein trauriger Tag für die europäische Energiewende»* [8].

*Invest**ier**en Sie in Gaspipelines*! [9].

*328 von 639 anwesenden Abgeordnete stimmten dagegen, das Taxonomie-Vorhaben in seiner aktuellen Form zu blockieren – und votierten mit ihrem Nein entsprechend für die Regelung, Investitionen in Gas und Kernkraft grün zu etikett**ier**en* [9].

*Und das bedeutet, dass noch einmal weniger einfallendes Sonnenlicht zurückgestrahlt werden kann, was die Schmelze weiter beschleun**ig**t* [7].

*Die Regierungen der EU-Staaten Österreich und Luxemburg hatten einen solchen Schritt für den Fall eines Scheiterns der Parlamentsabstimmung bereits Anfang des Jahres in Aussicht gestellt und bekräft**ig**ten nun ihre Pläne* [8].

*Gegner künd**ig**ten zudem umgehend an, gegen den Rechtsakt vor dem Europäischen Gerichtshof klagen zu wollen* [8].

Diese Emissionen wurden bislang nicht ausreichend berücksichtigt und unterschätzt«, erklärte der Wissenschaftler Fabian Präger von der TU Berlin, der an der Veröffentlicht beteiligt war [9].

Результаты исследования позволили нам заключить следующее:

1. Суффиксальный способ словообразования лексических единиц, представленных разными частями речи, отличается разной степенью продуктивности.
2. В результате исследования было установлено, что для имен существительных данный способ словообразования в отличие от наречий и глаголов наиболее характерен и продуктивен.
3. Иноязычные аффиксы практически не участвуют в словопроизводстве с немецкими основами.
4. К наиболее продуктивным суффиксам лексических единиц класса имен существительных относятся *-er, -ung, -tion*.
5. Наиболее частотными суффиксами наречий оказались *-lich, -bar, -ig*.
6. В настоящем исследовании нами было выделено два наиболее частотных глагольных суффикса, а именно – *-ier, -ig*.

Библиографический список

1. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка.* Москва: Наука, 2001.
2. Кубрякова Е.С., Харитончик З.А. О словообразовательном значении и описании смысловой структуры производных суффиксального типа. *Принципы и методы семантических исследований.* 1976; № 3: 202–233.
3. Курчанова Н.А., Хрулева Л.А. *Проблема перехода компонентов сложных существительных в статус словообразовательных элементов современного немецкого языка*. Псков, 1993: 23–37.
4. Жирмунский В.М. *История немецкого языка.* Москва: Наука, 1965.
5. Степанова М.Д. *Словообразование современного немецкого языка*. Москва: КомКнига, 2007.
6. Iskos A., Lenkova A. Wege der Bereicherung des deutschen Wortschatzes. *Deutsche Lexikologiefür Hochschulen und Fremdsprachenfakultäten*. Leningrad, 1970: 32–196.
7. Spiegel.de. *Официальный сайт журнала Spiegel*. 2022. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/dolomiten-glaziologe-matthias-huss-ueber-den-gletscherabbruch-an-der-marmolata-a-b8b9e57f-6134-44d6-8ecb-775dcaa31b82
8. Spiegel.de. *Официальный сайт журнала Spiegel*. 2022. Available at: https://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/eu-klimapolitik-umweltschuetzer-reagieren-enttaeuscht-auf-neue-taxonomie-a-d69b78c0-bd5c-4311-8f38-bc88eb7248d9
9. Spiegel.de. *Официальный сайт журнала Spiegel*. 2022. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/taxonomie-was-die-entscheidung-des-eu-parlaments-fuer-den-klimaschutz-bedeutet-a-371e2b3c-7c50-4b58-b9c6-8c712c37c292
10. Bunte.de. *Официальный сайт журнала Bunte*. 2022. Available at: https://www.bunte.de/

References

1. Balli Sh. *Obschaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka.* Moskva: Nauka, 2001.
2. Kubryakova E.S., Haritonchik Z.A. O slovoobrazovatel'nom znachenii i opisanii smyslovoj struktury proizvodnyh suffiksal'nogo tipa. *Principy i metody semanticheskih issledovanij.* 1976; № 3: 202-233.
3. Kurchanova N.A., Hruleva L.A. *Problema perehoda komponentov slozhnyh suschestvitel'nyh v status slovoobrazovatel'nyh `elementov sovremennogo nemeckogo yazyka*. Pskov, 1993: 23-37.
4. Zhirmunskij V.M. *Istoriya nemeckogo yazyka.* Moskva: Nauka, 1965.
5. Stepanova M.D. *Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: KomKniga, 2007.
6. Iskos A., Lenkova A. Wege der Bereicherung des deutschen Wortschatzes. *Deutsche Lexikologiefür Hochschulen und Fremdsprachenfakultäten*. Leningrad, 1970: 32-196.
7. Spiegel.de. *Oficial'nyj sajt zhurnala Spiegel*. 2022. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/dolomiten-glaziologe-matthias-huss-ueber-den-gletscherabbruch-an-der-marmolata-a-b8b9e57f-6134-44d6-8ecb-775dcaa31b82
8. Spiegel.de. *Oficial'nyj sajt zhurnala Spiegel*. 2022. Available at: https://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/eu-klimapolitik-umweltschuetzer-reagieren-enttaeuscht-auf-neue-taxonomie-a-d69b78c0-bd5c-4311-8f38-bc88eb7248d9
9. Spiegel.de. *Oficial'nyj sajt zhurnala Spiegel*. 2022. Available at: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/taxonomie-was-die-entscheidung-des-eu-parlaments-fuer-den-klimaschutz-bedeutet-a-371e2b3c-7c50-4b58-b9c6-8c712c37c292
10. Bunte.de. *Oficial'nyj sajt zhurnala Bunte*. 2022. Available at: https://www.bunte.de/

Статья поступила в редакцию 26.05.23

УДК 81'27'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-536-539

***Kozhukhova I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: vinantov@mail.ru*
***Sharova K.B.**, student, Faculty of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ghost12sharova@mail.ru*

IMAGE OF THE FUTURE AND THE CONCEPT OF THE ADDRESSEE AS BASIC COMPONENTS OF SHAMING. The article provides a definition of the basic characteristics of the speech genre "shaming". On the material of Internet comments, the functioning of the image of the author and addressee, images of the past and future, dictum content and linguistic embodiment are described. The analysis suggested that the key genre-distinguishing characteristics of shaming are the images of

the future and the addressee: it is the reaction of the addressee that determines the further embodiment of the genre and its transformation into other, more often conflict, genres (the image of the future). Some cultural features of the genre implementation are also given, which are related to the culture of shame, the relativity of cultural values and the features of the implementation of related genres. The obtained data can be used to identify cultural dominants of various strata and cultures. The prospect of the research lies in the further development of the genre and a comparative analysis of shaming and related speech genres implemented on the Internet.

Key words: **speech genre, shaming, Internet comment, model of the speech genre, image of future, concept of addressee**

***И.В. Кожухова**, филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: vinantov@mail.ru*
***К.Б. Шарова,** студентка, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: ghost12sharova@mail.ru*

ОБРАЗ БУДУЩЕГО И ОБРАЗ АДРЕСАТА КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ШЕЙМИНГА

В статье приводится определение базовых характеристик речевого жанра «шейминг». На материале интернет-комментариев описывается функционирование образа автора и адресата, образы прошлого и будущего, диктумное содержание и языковое воплощение. Анализ позволил предположить, что ключевыми жанроотличительными характеристиками шейминга являются образы будущего и адресата: именно от реакции адресата зависит дальнейшее воплощение жанра и превращение его в другие, чаще конфликтные, жанры (образ будущего). Также приводятся некоторые культурологические особенности реализации жанра, связанные с культурой стыда относительностью культурных ценностей, и особенностями реализации смежных жанров. Полученные данные могут быть использованы при выявлении культурных доминант различных страт и культур. Перспектива исследования заключается в дальнейшей разработке жанра и сопоставительном анализе шейминга и смежных речевых жанров, реализующихся в Интернете.

Ключевые слова: **речевой жанр, шейминг, интернет-комментарий, модель речевого жанра, образ будущего, образ адресата**

Работа выполнена при содействии Фонда поддержки научных инициатив Челябинского государственного университета

Инновационные технологии всё прочнее входят в нашу жизнь и неизбежно изменяют традиционные аспекты коммуникации. Так, глобальная сеть стала местом зарождения новых лингвистических явлений, в том числе новых речевых жанров. Особенностью интернет-коммуникации, в частности Web 2.0, во многом является анонимность пользователей и возможность создавать и модерировать контент. Участники онлайн-коммуникации не могут проверить достоверность информации, оставляемой о себе другими пользователями. Другая характерная черта интернет-общения – так называемая дистантность участников. Сочетание дистантности и анонимности приводит к значительному снижению вежливости, сокращению числа ритуальных речевых действий и, что наиболее важно, – к повышению эксплицитности или прямолинейности сообщений адресантов. Активное участие интернет-пользователей состоит не только в создании и модерировании контента, но и в реакциях на него, например, в виде комментариев. Е.Ю. Викторова и К.В. Пантеева рассматривают комментарий как отдельный речевой жанр. Жанр комментария можно считать объединяющим для многих других, к числу которых принадлежит речевой жанр шейминга [1].

Имея схожие черты с аналогичными речевыми жанрами оскорбления, порицания и других, шейминг тем не менее обладает рядом уникальных жанровых характеристик.

Само слово *шейминг* является английским заимствованием, а применительно к речевым жанрам понятие является новым и ещё не до конца изученным. В рамках нашего исследования произведен анализ интернет-комментариев с элементами шейминга, которые могут характеризоваться демонстративностью, выражающейся в полимодальном характере комментариев. Например, комментарии сопровождаются эмотиконами; экспрессивной пунктуацией (напр. чередование больших и маленьких букв, написание слова только заглавными буквами) и подчёркиванием, где выделяются отдельные слова; между строк допускаются большие пробелы и многоточия, которые «интригуют» читателя и заставляют его развернуть комментарий полностью. Однако полимодальность можно считать дополнительной характеристикой, не являющейся определяющим компонентом для всего жанра. Имея смежные русскоязычные варианты, рассматриваемый речевой жанр, однако, обладает рядом характеристик, не всегда позволяющим приравнивать шейминг к смежным жанрам пристыжения, (социального) порицания, оскорбления и др. Особенностью воплощения жанра в отечественном понимании является его преимущественно виртуальный характер. Отметим, что в настоящее время еще не выработано однозначного определения шейминга и его обязательной отнесенности к интернет-среде. Так, в зарубежной лингвистике нет терминологического разграничения исследуемого жанра на виртуальную и реальную коммуникацию. Для виртуальной коммуникации (например, в интернет-комментариях) будет использоваться характеристика Internet shaming или подобные. Соответственно, shame/shaming будут переводиться в зависимости от контекста. Например, shame/guilt cultures будут переводиться и рассматриваться как культуры стыда и вины, в то время как одной из реализаций культуры стыда (shame culture) будет шейминг.

Ниже будет предпринята попытка описания жанрообразующих признаков шейминга и обсуждение наиболее релевантных жанрообразующих характеристик.

В настоящей статье приводится характеристика шейминга как речевого жанра, и выделяются его доминантные компоненты. Совокупность виртуального характера жанра и антропоцентризма (при этом шейминг зачастую характеризуется анонимностью адресанта и опосредованностью/размытостью адресата) определяет актуальность исследования. Цель исследования: описать каждый из компонентов описываемого речевого жанра и подтвердить превалирующий характер образа будущего и образа адресата. В связи с целью поставим задачи: а) описать основные характеристики шейминга; б) выделить смежные речевые жанры и определить их отличительные черты; в) дать жанровую характеристику описываемого жанра; г) определить наиболее отличительные жанровые характеристики шейминга. Новизна исследования состоит в описании шейминга с точки зрения модели речевого жанра Т.В. Шмелёвой, а также в выделении на основе проведённого анализа доминантных характеристик, определяющих речевой жанр шейминга.

Материал исследования: комментарии к новостным видео, опубликованные на видеохостинге Ютьюб. В приведенных примерах орфография и пунктуация сохранены.

Традиционно, вслед за Т.В. Шмелёвой выделяется семь жанрообразующих характеристик [2]. Задача шейминга – высмеивание, публичное пристыжение каких-либо действий личности/группы лиц [3]. Основная (коммуникативная) цель – поиск сообщников, выразивших схожее мнение, другими словами, поиск подтверждения правоты своих взглядов. Не стоит путать задачу жанра с коммуникативной целью, т. к. шейминговые комментарии необязательно достигают «теоретического» адресата – объекта шейминга. Это можно увидеть в отсутствии прямых обращений в подобных высказываниях, например: «*The climate goblin flew in her private jet for a staged arrest*» [4]. Этот комментарий был оставлен под видео «Greta Thunberg detained while protesting German coal mine», но он просто выражает мнение человека, не адресован напрямую Гретте. В данном комментарии мы видим уничижительную апелляцию «climate goblin», тем не менее реализация шейминга возможна не только за счет лексических компонентов, но и с использованием выразительного синтаксиса, пунктуации, экстралингвистических элементов. Рассматривая обращения, можно увидеть не только опосредованного адресата, но и прямого. Прямые обращения могут использоваться шеймерами, но не для установления личного контакта с адресатом шейминга, а для того, чтобы подчеркнуть ироничный характер комментария посредством придания ему фамильярного оттенка. Например: «*Mark, this may sound like a foreign concept, but what if when people wanted to get together and socialize they get together and socialize IN REAL LIFE*» [5]. Нередко содержание комментариев, используемая лексика и посыл ограничиваются модераторами и правилами портала.

Образ автора выражен достаточно слабо, даже несмотря на свою «очевидность». Спускаясь в секцию комментариев под видео или статьёй, мы сразу можем увидеть «авторов» комментариев. Однако в большинстве случаев авторы остаются анонимны и скрывают своё реальное имя под никнеймом. В редких случаях никнейм комментатора как бы «готовит» читателя к содержанию сообщения (автор напрямую намекает на несерьёзность того, о чём он «обычно» пишет). Например, под видео «Greta Thunberg's arrest was “climate theatre”» [4] обнаружился пользователь с именем *I'm anti Feminism*. Все авторы комментариев объединены под общим определением равноправного пользователя и не имеют каких-либо привилегий по сравнению с другими участниками онлайн-коммуникации (за исключением определённых интернет-сообществ, в которых существует собственная политика пользования, и комментарии могут оставлять только участники, оформившие подписку, хотя это никак не влияет на жанр шейминга). Авторские высказывания строго субъективны, обращаются к объекту шейминга чаще всего в 3-м лице, носят ироничный или категоричный характер.

Образ автора, а вместе с ним и тематика комментария с элементами шейминга может носить культурно-специфичный характер, различаться в половозрастных и других характеристиках. Так, ярким примером различного отношения к одной тематике можно считать реакцию на заявления американских актрис о сексуальных домогательствах американского продюсера Харви Вайнштейна и

отечественных журналисток на домогательства со стороны депутата Госдумы Леонида Слуцкого. Обе ситуации происходили примерно в одно время, однако вызвали противоположную общественную реакцию: практически безоговорочную поддержку актрис в США и депутата в России. Другим важным моментом для анализа образа автора является активное привлечение искусственного интеллекта и чатботов, способных различным образом транслировать предопределенные ценности и установки, вести диалог, оставлять маркированные комментарии и таким образом влиять на моральные установки интернет-пользователей, вплоть до формирования этих установок. Данный аспект (использование искусственного интеллекта) будет минимизирован при допущении рассмотрения шейминга вне интернет-среды.

Образ адресата, ассиметрично образу автора, часто неочевиден, но при этом играет огромную роль в определении шейминга. Адресат в случае интернет-комментария – это любой другой пользователь платформы, чьё присутствие можно увидеть в ответах на оригинальные комментарии или в лайках и реакциях. Чаще всего такие ответы либо поддерживают шеймера краткой реакцией или сопутствующей шуткой, либо перерастают в споры и просьбы привести доказательства: «*Evidence please*», «*You should call a press conference and produce your proof*».

В случае если комментарии пишутся в личных социальных сетях человека (который автоматически становится конкретным адресатом) носят обращённый характер, можно говорить о других речевых жанрах – кибербуллинге и оскорблении. Хотя в формулировках встречаются предложения в повелительном наклонении, присущие императивным жанрам, вроде «*She should go to a trade school and shut her mouth on things she doesn't understand»* [6], шейминг стоит относить скорее к оценочным жанрам. О.В. Лутовинова в своей статье допускает использование императивных конструкций в шейминговых формулировках и рассматривает их как одну из речевых особенностей жанра [3].

Следовательно, образ адресата можно считать одной из определяющих черт шейминга, так как при его смене с любого интернет-пользователя на личность/группу лиц – объектов шейминга происходит смена всего жанра, например, шейминг → хейтинг, шейминг → кибербуллинг, шейминг → спор, и т. д. Подробнее мы увидим смену жанров в образе будущего.

Образ прошлого выделяет две группы жанров: инициальные и реактивные. Инициальные жанры основываются на событиях прошлого, в случае с жанром допроса, это может быть судебное дело, в случае с шеймингом – это факт существования новости/информации о личности в форме статьи, новостной заметки, публикации в сети, видео, подкаста и т. п. Реактивные жанры представляют собой ответ (реакцию) на другие жанры. К реактивным можно причислить жанры отказа, согласия, ответа и другое [2].

Образ будущего реализуется через появление речевых жанров, обусловленных исходным. Жанром, основывающемся на явлении шейминга, можно считать жанр спора. Спор чаще всего представляет собой конфликт мнений или убеждений оппонентов, в процессе которого каждый участник старается отстоять свою точку зрения, приводя аргументы и критикуя чужую позицию [7]. Так, под новостным видео «Afghan activist freed from prison plans escape to Europe», шейминговый комментарий повлёк за собой бурное обсуждение:

1. Bob Cosmic: *Germany offered them a safe place to live. Not all refugees or asylum seekers are destined for this once green and pleasant isle that has now become septic!*
2. K May: *@Bob Cosmic there is no war in Albania and other countries where these illegal migrants come from.*
3. Bob Cosmic: *@K May Many countries are going through times of instability & the article was about Afghanistan, not Albania, but you knew that already, didn't you? Oh well enlightened one!* [8].

Первый комментарий из примера является шейминговым. Во втором комментарии подчёркнуты мнимые/ложные доводы, которые используются для опровержения информации в первом комментарии. В третьем примере можно увидеть отрицательную частицу, категоричное заявление и оскорбительный тон последнего предложения, что характерно для жанра спора. Категоричность высказывания также присуща шеймингу и при переходе жанров способна сохраняться и в другом, будущем жанре. Образ будущего напрямую взаимосвязан с образом адресата и предопределяет «развитие» жанра шейминга – его переход в другие жанры.

Диктумное содержание жанра – это событие (или события), определяющее тематическую наполненность речевого жанра, другими словами, это признак, относящийся к внеречевой действительности [2]. События, которые становятся своеобразной предтечей шейминга, неоднородны, что уже было отмечено нами в образе прошлого. Такой широкий спектр событий можно объяснить направленностью жанра на конкретную небольшую группу лиц или одного человека.

Языковое воплощение жанра, по Т.В. Шмелёвой, – это набор лексических и грамматических средств, с помощью которых реализуются все вышеописанные компоненты речевой модели – от образов автора и адресата до событийного содержания. Шеймингу свойственна клишированность, возникающая при полном или частичном воспроизведении мыслей чужих людей (как в семантическом и лексическом, так и в грамматическом плане). Нередко такие комментарии идут сразу друг за другом, например, под видео «Facebook gives a glimpse of metaverse, its planned virtual reality world» многие пользователи ссылаются на схожесть Марка Цукерберга с роботом, при этом все они цитируют одну и ту же фразу, а оформление комментария напоминает предыдущие:

Bose-Einstein: *"I thought I was supposed to be the robot." Haha, self aware joke, look how human he is!*

Juan Sebastián Verón: *"I though I was supposed to be the robot" Oh no, he's becoming self-aware.*

pasi123567: *Mark: I thought I was supposed to be the robot Guys it's getting dangerous, he is becoming self aware!* [5].

Как уже было отмечено ранее, некоторым шейминговым комментариям присущ полимодальный характер, например:

That Otaku Girl: "*How much control do you want over peoples' personal lives?" – Mark: [Y e $].*

Пользователи также используют недостоверные факты, чтобы подкрепить свои аргументы для пристыжения человека, например, комментарий о Грете Тунберг: "*I heard Gretta just bought a beach house and her own coal mine. She is protesting the coal mine because she doesn't want the competition*".

Если представить, что шейминг – это литературный жанр, то образы будущего и адресата станут критериями, по которым то или иное произведение будет относиться к поэме, балладе, рассказу и т. д. При этом языковое воплощение, вопреки своей кажущейся доминантности, будет лишь средством наполнения произведения. Другими словами, рифма не характеризует поэму – поэма определяет использование таких средств, как рифма.

По итогу нашего исследования можно сделать несколько выводов:

1. Функционирование шейминга как самостоятельного речевого жанра подтверждается возможностью выделения всех элементов речежанровой модели Т.В. Шмелёвой в рассматриваемом жанре.
2. Все речежанровые параметры анализируемого речевого жанра функционально выражены.
3. Анализ практического материала исследования позволяет предположить, что доминантными чертами шейминга, наиболее ярко отличающими его от смежных жанров, являются образ адресата и образ будущего.

Перспективу исследования видим в уточнении определения понятия «шейминг», доминантности и/или опциональности виртуального характера шейминга, а также в выделении и разграничении смежных речевых жанров, аггравирующих коммуникативную импозитивность.

Библиографический список

1. Викторова Е.Ю., Пантеева К.В. Жанр интернет-комментария: аксиологический аспект. *Жанры речи.* 2023; № 1 (37). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanr-internet-kommentariya-aksiologicheskiy-aspekt
2. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. 1997; № 1: 88–99.
3. Лутовинова О.В. Шейминг как речевой жанр. *Жанры речи*. 2022; № 3 (35). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sheyming-kak-rechevoy-zhanr
4. *Greta Thunberg's arrest was 'climate theatre'*. Sky News Australia. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=jloPe0GO43I
5. Facebook gives a glimpse of metaverse, its planned virtual reality world. *Guardian News*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=SAL2JZxpoGY
6. Greta Thunberg detained while protesting German coal mine. *NBC News*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=jWEpDU2tdn0
7. Прозоров В.В. Две стратегии речевого поведения: спор и взаимный поиск согласия. *Жанры речи*. 2015; № 1 (11). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dve-strategii-rechevogo-povedeniya-spor-i-vzaimnyy-poisk-soglasiya-1
8. Afghan activist freed from prison plans escape to Europe. *BBC News*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=zbwdPisnrx4

References

1. Viktorova E.Yu., Panteeva K.V. Zhanr internet-kommentariya: aksiologicheskij aspekt. *Zhanry rechi.* 2023; № 1 (37). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanr-internet-kommentariya-aksiologicheskiy-aspekt
2. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. 1997; № 1: 88-99.
3. Lutovinova O.V. Shejming kak rechevoj zhanr. *Zhanry rechi.* 2022; № 3 (35). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sheyming-kak-rechevoy-zhanr
4. *Greta Thunberg's arrest was 'climate theatre'*. Sky News Australia. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=jloPe0GO43I

5. Facebook gives a glimpse of metaverse, its planned virtual reality world. *Guardian News*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=SAL2JZxpoGY
6. Greta Thunberg detained while protesting German coal mine. *NBC News*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=jWEpDU2tdn0
7. Prozorov V.V. Dve strategii rechevogo povedeniya: spor i vzaimnyj poisk soglasiya. *Zhanry rechi*. 2015; № 1 (11). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dve-strategii-rechevogo-povedeniya-spor-i-vzaimnyy-poisk-soglasiya-1
8. Afghan activist freed from prison plans escape to Europe. *BBC News*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=zbwdPisnrx4

Статья поступила в редакцию 22.05.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-539-541

***Komarkova M.A.,** teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.komarkova1989@gmail.com*

LINGUISTIC ANALYSIS OF ECONOMIC TEXTS. The article touches upon problems of linguistic analysis of scientific papers, their lexical features, speech and stylistic techniques inherent in these texts. This article examines in detail characteristic features of economic-oriented works, such as the mandatory and widespread use of terminology, both abstract and technical, the use of certain parts of speech such as verbs to a greater extent than other parts of speech, following a certain structure. The paper analyzes the concept of "text" as a component of scientific discussion and communication, its components and the author's role in finding information and writing a scientific article. The article presents specific examples of linguistic elements that are generally accepted and most often found in these articles. It also pays attention to the quality, functionality and tasks of the information offered in economic texts.

Key words: **linguistic analysis, lexical range, structure, terminology, text, economic topic, author, connotation**

***М.А. Комарькова,** преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: m.komarkova1989@gmail.com*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Данная статья затрагивает проблемы лингвистического анализа научных работ, их лексические особенности, речевые и стилевые приемы. В данной статье подробно рассматриваются характерные черты работ экономической направленности, такие как обязательное и широкое применение терминологии, как абстрактной, так и технической, использование определенных частей речи, таких как глаголы в большей степени по сравнению с другими частями речи, следование определенной структуре. В данной работе проанализировано понятие «текст» как компонент научной дискуссии и коммуникации, его составляющие и авторская роль в поиске информации и написании научной статьи. В статье представлены конкретные примеры лингвистических элементов, общепринятых и наиболее часто встречающихся в данных статьях. Также данная статья уделяет внимание качеству, функционалу и задачам информации, представленной в экономических текстах.

Ключевые слова: **лингвистический анализ, лексический ряд, структура, терминология, текст, экономическая тематика, автор, коннотация**

В условиях современных реалий с учетом стремительного развития технологических процессов экономическая тематика приобретает все большую популярность и актуальность среди разных социальных групп и профессий. Правильная интерпретация современных явлений в экономике выходит на первое место. Перевод и адаптация зарубежных статей, текстов и научных работ является одним из важных факторов, которые оказывают влияние на правильное понимание проблематики, изложенной в статье или научной работе, что, в свою очередь, приводит к корректным выводам и способствует дальнейшему прогрессу [1–10].

Актуальность проблемы связана с необходимостью правильной интерпретации зарубежных статей, корректной переработки информации и ее интеграции в современные реалии и общество.

Цель данной статьи – проанализировать особенности перевода статей экономической направленности, выявить общие черты и закономерности, используемые в переводческой практике, найти различие по отношению к другим тематикам.

Объектом анализа в данной научной работе стали англоязычные статьи по экономической тематике и в смежных областях.

Данная статья ставит перед собой следующие задачи:

1. Изучить структуру текста экономической направленности.

1. Исследовать особенности экономического текста и своеобразие его содержания.

2. Проанализировать и определить переводческие приемы материалов данной тематики.

3. Выявить общие закономерности и характерные черты данных тестов.

Экономическая сфера как наиболее быстро развивающаяся в последнее время вбирает в себя все особенности современных текстов и в то же время оставляет место для четко структурированного языка научного стиля [1]. Как известно, ранее научно-экономические работы делились на две категории: терминологию и общелитературную лексику, на данный момент наблюдается другая тенденция, которая включает в себя расширение секций, которые, в свою очередь, содержат общеупотребительную лексику, общенаучную и терминологическую [6]. Наиболее многочисленный пласт – это общеупотребительная лексика, являющаяся основой любого текста и любого стиля. Общенаучная лексика представляет собой пласт словарных единиц, которые формируют познавательную деятельность читателя и передают информацию научной направленности. Главная черта данной категории – ее подвижность и гибкость в зависимости от изменяющихся обстоятельств. Терминологическая лексика – самая специфичная часть текстов экономической направленности, которая придает работе научный вид и преподносит проблематику и пути решения. Понятие «термин» очень многогранно и имеет несколько определений, так как используется в разных научных трудах, и каждый ученый пытается придать этому слову новую коннотацию. Тем не менее, выделив общую черту, связывающую различные дефиниции данного понятия, можно сделать вывод, что «термин» – это наименование специального объекта или явления, которое включает в себя специальную лексику, использующуюся специалистами в узкопрофильной среде. Одной из важных особенностей можно выделить тот факт, что в большинстве случаев в роли термина выступают имена существительные или их сочетания с другими словами. Постоянное появление терминов обусловлено стремительным появлением новых процессов и явлений, которым необходимо дать обозначение для того, чтобы закрепить их в речи и языке.

Исходя из анализа научных работ экономической направленности, можно сделать вывод, что наибольшее употребление лексики отведено понятиям, относящимся к экономике.

Данные понятия представляют собой как абстрактные, так и технические термины. Абстрактные термины являются более простыми как по морфологической, так и по семантической структуре, что их и выделяет на фоне технических. В качестве примера и для более детального анализа и дифференциации можно рассмотреть слово «рынок» как абстрактный термин, которое имеет следующие значения:

– место купли и продажи товаров и услуг;
– процесс купли и продажи, экономические отношения, обмен товаров и услуг.

В качестве сравнения можно проанализировать слово «товар», которое относится к техническим терминам и имеет следующие значения:

– любой продукт производственно-экономической деятельности;
– любая вещь, которая участвует в обмене;
– продукт, произведенный для продажи.

Изучение «технических терминов» демонстрирует, что данная группа характеризуется однозначностью, интернациональностью (примером могут служить такие слова, как «корреляция», «волатильность», «резерв»), более четкими и простыми определениями, которые содержат большой пласт узкоспециализированной лексики, в отличие от «абстрактных терминов», являющихся многозначными и имеющих высокий уровень синонимии.

Еще одним важным аспектом лексической базы является появление новых слов, которые обозначают только появившиеся феномены и явления. Учитывая тот факт, что английский язык является международным и оказывает большое влияние на экономическую деятельность, можно сделать вывод, что основная часть неологизмов появляется именно в английском языке, а после этого транслитерируется в другие. На сегодняшний день можно наблюдать неологический взрыв, который связан с активным формированием, переходом на другой уровень развития человечества, активным внедрением цифровизации и технологическим прорывом. В связи с необходимостью изучения новых морфем и лексических единиц была выделена отдельная наука – неология, занимающаяся правилами, принципами и закономерностями появления новых слов. В отдельную категорию

выделяется лексика, образованная за счет уже имеющихся в языке слов. Есть несколько принципов создания таких лексических единиц: это возможно путем соединения нескольких слов в одно, посредством редукции суффиксов в уже имеющихся словах, добавления приставок и окончаний.

Принцип словосложения представляет собой сочетание двух или более морфем и является самым распространенным. Есть ряд орфографических правил, которые используются при образовании слов данным способом. К ним относятся сочетание слов без изменений в первоначальных единицах, использование дефиса, редукция суффикса в одном из слов. Также следует заметить, что эти правила могут соблюдаться не во всех случаях, может наблюдаться рандомность в применении принципов создания новых лексических единиц.

Все описанные выше принципы и особенности экономических текстов непосредственно влияют на переводческую деятельность и способы перевода текстов данной направленности. В переводческой деятельности в связи с этим тоже появляются закономерности перевода экономической терминологии. Самым простым является перевод абсолютно синонимичных понятий, которые просто транслитерировались из английского языка в русский, например, «business» – «бизнес», «fund» – «фонд». Отдельного внимания заслуживает перевод односложных терминов, которым на русском языке нет однокомпонентного эквивалента, примером можем служить слово «spread», которое на русский будет переводиться многосложной фразой «разница между ставками дохода ценных бумаг». Следующей особенностью перевода терминологии является отсутствие семантической эквивалентности между двумя языками, например, «pink slip» в переводе на русский будет означать уведомление об увольнении, в данном случае разница в переводе объясняется отсутствием эквивалентных понятий.

Идиоматические выражения представляют еще один пласт перевода экономических понятий. В качестве примера можно привести выражение «pay (someone) peanuts» в переводе на русский, означающее «платить кому-то гроши».

Таким образом, проанализировав литературу и научные труды, можем сделать вывод, что терминология как самостоятельное явление, но в некоторой степени являющееся частью общелитературного стиля, отражает в себе тенденции развития языка.

Также на лексическое многообразие экономической деятельности большое влияние оказали глобальные и мировые события, такие как мировой кризис 2007–2008 годов, производственный и промышленный кризисы. В связи с этим в разговорную и научную практику вошли термины с отрицательной коннотацией, отражающие основные проблемы человечества, например, credit reference agency – бюро кредитных историй, buyout – выкуп компании по причине банкротства. За последние годы участились случаи мошенничества, особенно среди американского бизнеса и крупных национальных компаний, что связано с большим давлением на бизнес государственных и регулирующих органов, высокими налоговыми ставками и желанием государства контролировать частную собственность и бизнес. На фоне таких мер многие крупные фирмы стали прибегать к различным формам мошенничества и сокрытию действительной суммы прибыли для того, чтобы избежать выплаты налогов, которые забирают большую часть прибыли компании. Учитывая тот факт, что такие мероприятия и действия становятся общепринятой практикой, возникла острая необходимость в изучении этой проблемы, что привело к появлению новых лексических единиц, таких как «counterfeted account» – поддельный счет, «anti-trust regulators» – служба контроля монополистической активности.

Один из последних трендов – это развитие онлайн-коммерции, переход бизнес-деятельности на интернет-платформы и фокус на предоставление онлайн-услуг и продуктов, что, безусловно, является наиболее удобным и экономичным способом взаимодействия с целевой аудиторией и, что немаловажно для бизнеса, способствует сокращению операционных и производственных расходов.

Наибольшего внимания заслуживает лексика, выраженная глаголами, которые можно разделить на следующие группы:

– глаголы, использующиеся для определения гипотезы (представлять, предполагать);

– глаголы, использующиеся для выражения получения новых знаний (исследовать, анализировать, рассматривать);

– глаголы, использующиеся для систематизации полученной информации (дифференцировать, выделять);

– глаголы, использующиеся для подведения итогов и выводов (прийти к выводу, заключить);

– глаголы, использующиеся для популяризации результатов и фактов (утверждать, считается).

Несмотря на то, что глаголы, используемые в научных текстах, легко разделяются на данные категории и имеют свои отличительные черты и характеристики, результаты анализа этих групп выявили определенное сходство и общность этих частей речи в отражении и изображении процесса деятельности в целом, а также в многофункциональности данных глаголов, что подтверждается тем, что один и тот же глагол может входить одновременно в несколько представленных выше групп.

Еще одной отличительной чертой научных текстов, в том числе экономических, является связь статьи или научной работы с личностью автора, с местом и временем написания и с обстоятельствами, доминирующими в момент создания текста.

Создание текстов экономической направленности напрямую связано с таким понятием, как экономический дискурс, который появился и развивается благодаря популяризации технического прогресса и тесно связанных с ним экономических изменений. Статья является результатом коммуникации и взаимодействия участников экономического процесса и выступает в качестве выводов обмена мнениями между коммуникантами. Любые международные и глобальные действия, решение мировых проблем, поиск решений в период финансового и экономического кризиса неуклонно влияют язык и находят отражение в научных статья, работах и текстах. Приобретая все большую популярность и выходя на мировую арену, экономический дискурс становится объектом и предметом изучения многих лингвистов и языковедов, так как представляет особую ценность с точки зрения употребляемых оборотов речи, лексических особенностей и стилистических деталей. В связи с изучением данного вида дискурса началось формирование определения данного типа, что привело к разногласиям и разным трактовкам. Первый подход к определению данного понятия фокусируется на дискурсе как экономическом тексте, в котором отражаются аспекты межкультурной коммуникации с прагматическими, экстралингвистическими и психологическими функциями. Согласно второму подходу, экономический дискурс рассматривается как коммуникативное событие, которое включает в себя множество коммуникативных действий в области экономики. Наличие двух подходов к идентификации экономического дискурса создает полноценную картину и отражает все особенности данной коммуникативной интеграции, что свидетельствует о том, что представленные определения не противоречат друг другу, а гармонично дополняют. Для того чтобы дать полную картину экономического дискурсы, были выделены несколько типов, которые, в свою очередь, имеют отличительные черты и детали. К таким видам можно отнести научный вид, политический и обывательский.

Создание текста – процесс долгий и глубокий, так как автор вначале собирает информацию, анализирует входные данные, изучает факты и их достоверность и только после этого приступает к черновому варианту научной работы, который еще очень далек от финальной стадии и опубликования данной работы.

Текст – это многогранное явление, которое включает в себя множество компонентов и элементов, которые определяют его стиль, структуру и целевую аудиторию данной тематики или проблемы. Согласно Т.В. Дроздовой, «научный текст представляет собой особый тип текста, предназначенный для передачи, хранения и развития научных знаний и выступающий как итог предшествовавшей его созданию научной дискурсивной деятельности». Основная черта научной статьи – это информационная составляющая, которая отличает любой научный труд от любых других работ и придает ему характеристики научной деятельности и новизны. Второй важной чертой данных текстов является связность всех частей и фактов, представленных в статье, и их гармоничное сочетание и логический переход от одного пункта к другому. Следующая характеристика – это целостность текста и отдельных его параграфов, которые объединены одной общей проблемой и направлены на решение поставленных в начале задач и проблем. Четвертая отличительная черта – это членимость на согласованные между собой параграфы и части, плавно перетекающие одна в другую и придерживающиеся одной идеи. Каждый текст должен содержать «понятие» и «концепт», которые тесно связаны друг с другом и создают основу научной части работы, определяют проблематику и возможные решения потенциальных проблем. Концепт также определяет структуру текста и определяет план статьи и характер содержащейся в ней информации. Любой текст, в том числе и экономический, определяется степенью популярности темы и уровнем знаний читателей. Основная роль отводится автору текста как создателю уникального содержания с подтвержденной новизной проблемы и уникальным взглядом на нее, своим предложением решений и их реализации, что делает эту информацию интересной для читателей и научных работников. Одну из важных частей текста экономической направленности занимает подготовительная часть, которая вводит ознакомительный материал и подготавливает почву для полноценного изучения проблемы и фактов, отобранных автором. Фактологическая составляющая статьи представляет наибольшую ценность, так как вводит доказательную базу, на которую ссылается автор для актуализации предмета и объекта исследования. Экономическая сфера – одна из жизнеобразующих и фундаментальных, поэтому к ней приковано наибольшее внимание. На этом основании можно сделать вывод, что подтвержденная информация и факты необходимы для подтверждения авторской точки зрения и обоснования авторской позиции.

Факты делятся на следующие категории:

1. Факты наличия (показывают неизменную составляющую любой сферы или процесса).
2. Факты связи (включают в себя информацию о взаимодействии различных составляющих).
3. Факты изменений (характеризуют общий объем изменений и их особенности и причины).
4. Факты по отдельным областям (социальные, экономические, психологические и пр.).
5. Первичные и вторичные (определяют поочередность возникновения тех или иных событий и устанавливают взаимосвязь действий и явлений).
6. Количественные и качественные факты.

7. Факты связи (определяют первопричину и очередность действий, а также устанавливают микросвязи межу явлениями).

Все данные выше виды фактов представляют особую ценность только в совокупности и в одной общей группе, что помогает дать объяснение явлениям, найти решение обнаруженной проблемы и построить концепцию подтверждения представленной информации.

Текст – это творческий замысел автора, передающий знания и представления человека о мире, его выводы и заключения на основании изложенных и изученных фактов. Статьи экономической направленности могут иметь очень разную целевую аудиторию, таким образом, автор должен найти речевой стиль и лексические единицы, адаптированные так, чтобы основная идея текста была понятна каждому читателю данной статьи [7]. Проанализировав тексты, можно сделать вывод, что наиболее популярная форма текста – это структурная. Примером данной формы является монолог. Выделяясь в отдельную категорию, структурная модель имеет свои отличительные черты и признаки, которые можно описать следующим образом:

– текст обладает признаками завершенности, имеет заголовки, которые логически связаны между собой, объединены различными формами грамматической, лексической и семантической связи;

– факты, представленные в статье, являются информативными, подтвержденными и обладают научно-познавательным функционалом;

– с лексической точки зрения обладают основным качеством, таким как широкое применение и использование терминологии на протяжении всего текста;

– особенностью лексического ряда является его синонимичность, многозначность, интернациональность;

– важным аспектом является наличие четкой и точной информации, выраженной в конкретных цифрах и данных, процентном соотношении, наличие аббревиатур, которые являются неотъемлемой частью речи экономистов и специалистов в данной области.

Проанализировав лексическую составляющую экономических текстов и статей, были выявлены следующие закономерности и общие принципы, которые можно выделить в следующие группы:

1. Слова, относящиеся к общелитературной категории, в первую очередь выделяются служебные слова и частицы, предлоги и союзы.

1. Слова, также относящиеся к общелитературной группе, но имеющие особое значение при использовании в экономической тематике (условия, описывает).

2. Лексика строго экономической направленности, редко употребляющаяся в других сферах, например, дефляция, маржа, прибыль.

3. Отдельный лексический ряд, представляющий собой специальную словарную базу, использующуюся только в экономических текстах: импорт, торговый баланс, балансовый отчет.

4. Отдельный пласт представляют собой символы, формулы, различные измерения.

На основе вышепредложенных характеристик экономического текста можно прийти к заключению, что статьи в этой области являются результатом труда и кропотливой работы, включающей в себя поиск, обработку и анализ информации и определенных данных, соединение их в одно целое с логическим переходом от одной главы к другой, с использованием подходящей словарной базы, которая подбирается в зависимости от целевой аудитории, выбранной темы, уровня знаний автора и его возможностей.

Библиографический список

1. Акишина А.А. *Структура целого текста*. Москва: Просвещение, 2007.
2. Бархударов А.С. *Текст как единица языка*. Москва: Просвещение, 2005.
3. Лавриненко В.Н., Чернышова Л.И., Кафтан В.В. *Деловая культура*: учебник и практикум для СПО. Москва: Юрайт, 2006.
4. Алексеев Л.Н. *Термин как категория общего языкознания*. Москва: Русский филологический вестник, 2008.
5. Малкова И.Ю. Экономические термины как объект лексикографического описания в учебном словаре для инофонов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016.
6. Лейчик В.М. *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
7. Сенкевич М.П. *Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений*. Москва: Высшая школа, 1998.
8. Герт А.С. *Лингвистические аспекты терминологии*. Воронеж: Правда, 1980.
9. Сальникова Л.В. *Английский язык для менеджеров*. Москва: NB-ПРЕСС, 1992.
10. Троянская Е.С. Особенности жанров научной литературы и отбор текстов на различных этапах обучения научных работников иностранному языку. *Функциональные стили. Лингвометодические аспекты*. Москва,1986: 189–201.

References

1. Akishina A.A. *Struktura celogo teksta*. Moskva: Prosveschenie, 2007.
2. Barhudarov A.S. *Tekst kak edinica yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 2005.
3. Lavrinenko V.N., Chernyshova L.I., Kaftan V.V. *Delovaya kul'tura*: uchebnik i praktikum dlya SPO. Moskva: Yurajt, 2006.
4. Alekseev L.N. *Termin kak kategoriya obschego yazykoznaniya*. Moskva: Russkij filologicheskij vestnik, 2008.
5. Malkova I.Yu. `Ekonomicheskie terminy kak ob`ekt leksikograficheskogo opisaniya v uchebnom slovare dlya inofonov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016.
6. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
7. Senkevich M.P. *Stilistika nauchnoj rechi i literaturnoe redaktirovanie nauchnyh proizvedenij.* Moskva: Vysshaya shkola, 1998.
8. Gert A.S. *Lingvisticheskie aspekty terminologii*. Voronezh: Pravda, 1980.
9. Sal'nikova L.V. *Anglijskij yazyk dlya menedzherov*. Moskva: NB-PRESS, 1992.
10. Troyanskaya E.S. Osobennosti zhanrov nauchnoj literatury i otbor tekstov na razlichnyh `etapah obucheniya nauchnyh rabotnikov inostrannomu yazyku. *Funkcional'nye stili. Lingvometodicheskie aspekty*. Moskva,1986: 189-201.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-541-546

***Lyu Wenting**, postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),*
E-mail: lyubabalove1@gmail.com

THE CONCEPT OF "OLD AGE" IN THE MIRROR OF RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY. The article deals with the phraseological units associated with the concept of "old age" ("老年") in the Russian and Chinese language pictures of the world. It presents the classification of these phraseological units, which includes eleven thematic groups. Within each group, a comparative analysis of Russian and Chinese phraseological units is carried out using the methods of linguoculturology. As a result, both common and unique reflections of "old age" in Russian and Chinese language pictures of the world are revealed and described. The article suggests that, when nominating elderly people, euphemization is the main strategy, as the need to indirectly point out a person's age has led to the emergence of numerous metonyms and metaphors. Forming phrseological units, those metonyms and metaphors anchor one or another attribute of age in the national picture of the world. In Russian linguistic culture, the negative assessment of old age mostly prevails, and physical weakness and unpleasant character traits in older people are especially criticized. In Chinese linguistic culture, positive characteristics of old age are more common, which correlates with the fundamental Chinese cultural principle of "filial piety."

Key words: **linguistic picture of the world, concept, old age, 老年, phraseological units, Chinese language, Russian language, linguoculturology.**

***Люй Вэньтин**, аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,*
E-mail: lyubabalove1@gmail.com

КОНЦЕПТ «СТАРОСТЬ» В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В данной статье рассматриваются фразеологические единицы, связанные с концептом «старость» («老年»), в русской и китайской языковых картинах мира. Приводится классификация данных фразеологических единиц в китайском и русском языках, описывается одиннадцать тематических групп. В рамках каждой группы производится сопоставительный анализ русских и китайских фразеологических единиц с использованием методов лингвокультурологии. На основе этого выявляется отражение в языке представлений о возрасте, общих для различных народов, а также специфические суждения и лакуны в обеих языковых картинах мира. При номинации лиц пожилого возраста основной стратегией является эвфемизация: частый отказ от прямого указания на возраст привел к появлению многочисленных метонимий и метафор, закрепляющих тот или иной атрибут возраста в картине мира. При этом в русской лингвокультуре в целом преобладает негативная оценка старости, в частности физической немощи и неприятных черт характера у пожилых людей. В китайской лингвокультуре положительные характеристики старости встречаются чаще, что соотносится с основополагающим китайским культурным принципом «сыновней почтительности» («сяо»).

Ключевые слова: **языковая картина мира, концепт, старость, фразеологизмы, китайский язык, русский язык, лингвокультурология**

Актуальность данного исследования состоит в сравнительном рассмотрении концепта «старость» в русской и китайской картине мира. Новизна работы заключается в том, что репрезентация концепта «старость» в китайской и русской фразеологии получает систематическое и последовательное описание. Целью работы является сопоставительное описание концепта «старость» в китайской и русской языковой картинах мира. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: описать состояние изучения концепта в российской науке, привести теоретическую базу, на которую опирается работа; собрать языковой материал; составить и проанализировать тематические группы фразеологизмов, используя методы лингвокультурологии; выявить особенности восприятия периода старости в китайской и русской лингвокультурах. Практическая значимость работы обусловлена тем, что ее содержание и выводы могут лечь в основу статьи в словаре или справочнике по русской и китайской фразеологии, использоваться в курсах преподавания китайского и русского языко как иностранных.

В современной лингвистике существуют несколько основных подходов к понятию концепта. С точки зрения лингвокультурологии основная характеристика концепта, отличающая его от понятия, заключается в том, что концепт является не только единицей мышления, но и включает эмоциональную оценку и определенное культурное сопровождение. Он является культурной основой духовного мира человека [1]. Как отмечает Ю.С. Степанов, концепт является одним из способов открытия культуры. Иными словами, концепт представляет собой культурное содержание, существующее в духовном мире человека; наоборот, культура понимается через концепты [2]. Выявление и описание концептов, которые наиболее полно отражают духовное и культурное своеобразие народа, может в значительной степени построить его языковую картину мира. Таким образом, концепт, в отличие от «понятия», помимо основных значений также отражает коллективное сознание народа, выражает его духовные и культурные ценности.

Выделяются два основных подхода к анализу концептов на языковой основе – когнитивный и культурный. В когнитивной науке термин «концепт» представляет собой единицу когнитивных ресурсов и информационной структуры, отражающую когнитивный опыт человека. Концепт является единицей эффективной и богатой смыслом человеческой памяти, знаний, психики и языковых картин мира, возникающей в процессе конструирования информации и воображения об объективном мире. Он представляет собой форму обработки субъективного опыта, единицу хранения и передачи информации, одновременно гибко изменяющуюся в соответствии с уровнем понимания. Анализ концепта в рамках лингвокультурологического подхода обращает внимание на содержание языковых единиц, включающих ярко выраженные национально-культурные черты, которые могут быть раскрыты на поверхностном уровне материальной культуры, а также обнажать глубинные пласты национальной духовной культуры, обнаруживая психологические особенности, способы мышления, эстетические взгляды и мировоззрение того или иного народа. По мысли Ю. Литвиненко, концепт «старость» относится к базовым, общим концептам и связан с концептами более высокого порядка, такими как «возраст», «время», «человек» [3].

Через концепты достигается взаимосвязь между человеком и окружающим миром. Формирование концептов основано не только на словарных определениях, но и на национальном культурном и историческом опыте. Концепт является сложной психологической конструкцией, обладающей информационным и интерпретационным содержанием. В исследовании области «воплощаемых в языке концептов культуры» наиболее прозрачным является уровень фразеологии. Концепты относятся к сфере индивидуального и коллективного сознания, их отражение находится во фразеологизмах и пословицах. Большинство исследователей считают, что именно фразеологизм несет наиболее яркие культурно-языковые особенности, будучи концентрацией коллективного опыта народа в течение многих столетий [4].

При этом, несмотря на характерную для фразеологии любого языка устойчивость, при лингвокультурном анализе следует учитывать и динамику семантических изменений. Например, в современном китайском языке встречается выражение *старая лиса* (老狐狸), которое часто используется для описания коварного характера человека. Но при диахронном исследовании традиционного китайского фольклора и фразеологии обнаруживается, что образ лисы не олицетворяет коварство и хитрость, а, скорее, связан с лестью и обольщением. Лиса стала символизировать хитрость под внешним влиянием, прежде всего – под влиянием западной культуры.

В российской науке существует ряд трудов, в которых предпринимались попытки классификации и сопоставительного анализа фразеологизмов с семантикой «возраст» и «старость». Следует упомянуть такие работы, как «Концепт “старость” во фразеологической системе русского и английского языков» К.А. Бурнаевой [4], «Сопоставительный анализ фразеологических единиц, репрезентирующих концепты СТАРОСТЬ и VEJEZ в русском и испанском языках» Л.А. Сафаралиевой и Н.П. Пархитько [5], «Фразеологические единицы, обозначающие старый возраст человека, в английском и русском языках» Е. Диас и Е. Арсентьевой [6], а также «Аксиология возраста в русской и японской картинах мира» Д.Н. Беловой и Т.М. Гуревич [7].

В данной статье методы классификации и анализа фразеологизмов, описанные в указанных работах, используются для разделения 68 русских и 90 китайских фразеологизмов на различные тематические группы в соответствии с их семантикой.

Источниками языкового материала послужили «Словарь современного русского литературного языка» (ССРЛЯ) [8], «Фразеологический словарь русского

Таблица 1

Тематическая группа
«Достижение возраста старости»

Фразеологические единицы в русском языке (ФЕ в РЯ)	Фразеологические единицы в китайском языке (ФЕ в КЯ)
Выйти/выходить из годов (лет); *годы ушли (уходят, кончились);* *на склоне лет (жизни, дней);* *в годах (летах);* *на старости лет;* *на закате дней;* *глубокая старость;* *почтенный возраст;* *почтенные года (лета)*	年逾花甲 *nián yú huājiǎ* – ‘старше шестидесяти лет, седьмой десяток’; 年已及艾 *nián yǐ jí ài* – ‘мужчина достиг возраста пятидесяти лет’; 耄耋之年 *mào dié zhī nián* – ‘преклонный возраст, 70–90 лет’; 七老八十*qī lǎo bā shí* – ‘70–80 лет’; 迟暮之年 *chí mù zhī nián* ,垂暮之年 *chuí mù zhī nián*, 暮景残光 mù jǐng cán guāng – ‘сумерки и закат’ (метафора старости); 风烛残年*fēng zhú cán nián*, 风中残烛 *fēng zhōng cán zhú*, 风中之烛 fēng zhōng zhī zhú – ‘как горящая свечка на ветру; быть близким к смерти’; 日薄桑榆*rì bó sāng yú*,日薄西山*rì bó xī shān* ‘солнце садится за западные холмы, вечернее время до заката солнца (обр. доживать последние дни)’; 老之将至 *lǎo zhī jiāng zhì*, 垂垂老矣 *chuí chuí lǎo yǐ* ‘достигать старости’; 知天命之年 *zhī tiān mìng zhī nián* ‘50 лет’; 耳顺之年 *ěr shùn zhī nián* ‘60 лет’; 年迫日索 *nián pò rì suǒ* ‘приближается старость, осталось немного дней’; 岁月催人老 *suì yuè cuī rén lǎo* ‘время подгоняет людей к старости’

литературного языка» А.И. Федорова [9], «Большой словарь русских поговорок» В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитиной [10], «Китайско-русский фразеологический словарь» [11], а также онлайн-словари: 在线成语词典 («Онлайн-словарь идиом») [12], 大 БКРС [13].

Тематическая группа «Достижение возраста старости»

В данной тематической группе содержатся 9 русских и 15 китайских фразеологизмов, связанных с концептом «старость».

В различных исследовательских областях существуют разные определения старости. Поскольку жизненный цикл – это плавный процесс, граница между зрелым и пожилым возрастом часто неопределенна. Некоторые люди считают, что стать дедушкой или бабушкой – значит войти в пожилой возраст, другие считают, что выход на пенсию является признаком вступления в пожилой возраст. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) и некоторые развитые западные страны определяют пожилых людей как тех, кто старше 60 лет. В настоящее время в Китае возраст выхода на пенсию для женщин составляет 55 лет, для мужчин – 60 лет, а в России – 60 лет для женщин и 65 лет для мужчин. В общем, в России и современном Китае люди считают 60 лет началом пожилого возраста. В данной тематической группе представлено определение «старости» в традиционной китайской культуре, где 50 лет считается пожилым возрастом (ФЕ 年已及艾*nián yǐ jí ài* – '50 лет'). Другие китайские фразеологизмы, такие как 年逾花甲*nián yú huājiǎ* 'старше шестидесяти лет', а также 耄耋之年*mào dié zhī nián*, 七老八十*qī lǎo bā shí* – 'семидесяти–восьмидесятилетний возраст', указывают на конкретные возрастные стадии.

Концепт «старость» характеризуется специфическими темпоральными параметрами. В русских фразеологизмах это выражается существительным «год» (лет) и глаголами «кончиться», указывающими на окончание времени: *выйти/выходить из годов (лет); годы ушли (уходят, кончились); на склоне лет (жизни, дней); в годах (летах); на старости лет*. В китайском языке это выражается через слово 年 *nián* – 'год'.

Временные характеристики также становятся основой для метафоризации. Например, в семантической структуре эвфемистической фразеологической единицы *на закате дней* суточный цикл – этот метафора всей жизни человека, а «старость, пожилой возраст» соответствует вечеру, моменту захода солнца. Такие метафоры существуют и в китайских фразеологизмах, например: 迟暮之年 *chí mù zhī nián,* 垂暮之年 *chuí mù zhī nián* , 暮景残光 *mù jǐng cán guāng* и др.

Помимо временной характеристики, концепт «старость» также обладает и пространственной характеристикой. Метафора, лежащая в основе ФЕ *глубокая старость*, определяет возраст как некое пространство, а старение – как движение в пространстве возраста вниз по вертикали. Интересно отметить, что в китайской культуре пространственные метафоры старости отличаются от русского языка. В китайском языке есть выражение 高龄 *gāolíng* 'высокий возраст' (то есть «преклонный» возраст). Для обозначения старости и старения указывается направление вверх, в то время как в русском языке пространственное направление совершенно противоположно. Вспомним, что еще в классической работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем» метафора пространственного положения, или ориентационная метафора характеризуется следующим образом: направление вверх представляет собой положительное значение и отношение, направление вниз, соответственно, – отрицательное [14, с. 35].

В традиционной русской лингвокультуре в целом распространено негативное отношение к старости, что можно увидеть из содержания русских фразеологизмов, семантика которых большей частью связана с болезнями и трудностями старости. В то же время в китайской культуре старость часто связана с понятием «почтенности»: подразумевается, что люди придерживаются принципа «сыновней почтительности», а «возраст» и «социальное положение» в некоторой степени равнозначны. Чем старше человек, тем выше его социальное положение, и он получает больше уважения от окружающих, и это уважение зависит не от образования и способностей пожилого человека, а только от его возраста. И в русской, и в китайской языковой картине мира семантика уважения к пожилым людям зачастую связана с процессом эвфемизации – непрямого указания на возраст с целью смягчения отрицательных коннотаций (например, *почтенный возраст* и *почтенные годы*).

В китайской культуре также существует особая метафора, где пожилой возраст сравнивается со свечой, горящей на ветру и почти гаснущей: 风烛残年 *fēng zhú cán nián,* 风中之烛 *fēng zhōng zhī zhú.*

В следующем контексте и русский, и китайский языки упоминают причину старения, но в русских фразеологических единицах говорится, что «*годы ушли*» или «*годы кончились*», что означает, что время само уходит, а в китайских – что «годы толкают на старость» или «время делает человека старым»: 年迫日索 *nián pò rì suǒ,* 岁月催人老 *suì yuè cuī rén lǎo.*

Иногда индивидуальное восприятие может стать общим для всего народа, и это оно со временем закрепляется в национальной культуре. Примером является описание этапов жизни человека, сделанное Конфуцием («Лунь юй»). Конфуций сказал: «В пятнадцать лет я обратил свои помыслы к учебе. В тридцать лет встал на ноги. В сорок освободился от сомнений. В пятьдесят познал волю Неба. В шестьдесят научился отличать правду от неправды. В семьдесят стал следовать желаниям сердца и не переступал меры» [15, с. 307]. С распространением конфуцианства описанный в «Лунь юй» план жизни стал известнейшей цитатой, и в язык постепенно вошли соответствующие обозначения различных возрастных стадий, например, 不惑 *bùhuò* – 'не иметь сомнений' (40 лет), 知天命 *zhī tiānmìng* – 'знать судьбу' (50 лет), 耳顺*ěrshùn* 'обрести проникновенность слуха' (60 лет), 从心 *cóngxīn* – 'следовать сердцу' (70 лет).

Таблица 2

Тематическая группа «Внешность пожилого человека»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
до седин; *как лунь седой (белый);* *до седых волос*	白发苍苍 *bái fà cāng cāng*; 雪鬓霜鬟 *xuě bìn shuāng huán* – 'седовласый'; 鹤发童颜 *hè fà tóng yán*, 白发红颜 *bái fà hóng yán* – 'белые волосы и детское лицо (обр. бодрый, моложавый, прекрасно сохранившийся)'; 皓首苍颜 *hào shǒu cāng yán* – 'белоснежные волосы, серое лицо'; 鹤发鸡皮*hè fà jī pí* – 'куриная кожа и журавлиные (белые) волосы (обр. в знач.: престарелый, древний; в глубокой старости)'; 人老珠黄 *rén lǎo zhū huáng* – 'старые глаза, желтоватые жемчужины'; 黄发鲐背 *huáng fà tái bèi* – 'пожелтевшие волосы и спина в пятнах (обр. о долгожителях, о пожилом возрасте)'; 头童齿豁 *tóu tóng chǐ huò* – 'лысый и беззубый (обр. о дряхлом старике)'; 老泪纵横 *lǎo lèi zòng héng* – 'слезы стекают по лицу, как горизонтальные и вертикальные ручьи (описывает крайнюю горечь пожилого человека)'

Тематическая группа «Внешность пожилого человека»

Среди фразеологизмов, описывающих внешность пожилых людей, в русском языке встречаются три, которые описывают внешность стариков и сосредоточены на белых волосах: *до седин; как лунь седой (белый); до седых волос*, в то время как в китайском языке разнообразие фразеологизмов, описывающих внешность стариков, гораздо шире. Есть фразеологизмы, описывающие седые волосы: 白发苍苍 *bái fà cāng cāng,* 雪鬓霜鬟*xuě bìn shuāng huán*; есть описания состояния кожи: 皓首苍颜 *hào shǒu cāng yán,* 鹤发鸡皮 *hè fà jī pí*; а также описания состояния зубов: 头童齿豁 *tóu tóng chǐ huò*. Имеются также фразеологизмы, описывающие состояние глаз пожилых людей: 人老珠黄 *rén lǎo zhū huáng*. В китайской группе фразеологизмов есть следующее выражение: 老泪纵横 *lǎo lèi zòng héng* – '*слезы стекают по лицу, как горизонтальные и вертикальные ручьи*'. Напрямую не описывается состояние кожи, но по содержанию самой метафоры можно понять, что говорится о множестве морщин на коже пожилых людей.

Таблица 3

Тематическая группа «Описание физического и умственного состояния пожилых людей»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
1) *еле-еле душа в теле;* *ноги не держат;* *старая песочница;* *старая развалина;* *старая кляча;* 2) *впасть в маразм;* *выживать из ума;* *впадать в младенчество, впасть в детство;* *3)* *выживать из памяти*	老天拔地 *lǎo tiān bá dì* – 'затруднённый, неуверенный, с трудом (о движениях старика)'; 老态龙钟 *lǎo tài lóng zhōng* – 'старческая дряхлость'; 年老体衰 *nián lǎo tǐ shuāi* – 'достигший преклонного возраста и слабый здоровьем, пожилой и дряхлый'; 老弱病残 *lǎo ruò bìng cán* – 'старики, слабые (физически немощные) люди, больные и инвалиды'; 老眼昏花 *lǎoyǎn hūnhuā* – 'плохое зрение из-за старости'; 老当益壮 *lǎo dāng yì zhuàng* – 'сохранить душевную бодрость (дух молодости) в старости'; 精神矍铄 *jīng shén jué shuò* – 'старые, бодрые'; 步履蹒跚 *bù lǚ pán shān* – 'ходить с трудом'; 返老还童 *fǎn lǎo huán tóng* – 'вернуть себе молодость, помолодеть (обр. быть вновь полным здоровья и сил, омолодиться)'; 老妪能解 *lǎo yù néng jiě* – 'даже старуха может понять (обр. понятный, простой, доступный. По преданию о поэте Бо Цзюйи, проверявшем понятность новых стихов, давая их читать старухе)'

Тематическая группа «Описание физического и умственного состояния пожилых людей»

В данной группе имеется по 9 фразеологизмов на китайском и русском языках. Выделим три категории фразеологизмов в русском языке, относящиеся к состоянию здоровья и памяти:

1) физическая слабость, болезнь: *еле-еле душа в теле; ноги не держат; старая песочница; старая развалина; старая кляча*;

2) умственная деградация: *впасть в маразм; выживать из ума; впадать в младенчество, впасть в детство*;

3) ухудшение памяти: *выживать из памяти*.

Категории китайских фразеологизм таковы:

1) физическая слабость, болезнь: 老天拔地 *lǎo tiān bá dì;*老态龙钟 *lǎo tài lóng zhōng;* 年老体衰 *nián lǎo tǐ shuāi;* 老弱病残 *lǎo ruò bìng cán;* 老眼昏花 *lǎo yǎn hūn huā*;

2) пожилой возраст, но хорошее физическое состояние и бодрость духа: 老当益壮 *lǎo dāng yì zhuàng;* 精神矍铄 *jīng shén jué shuò;* 步履蹒跚 *bù lǚ pán shān;* 返老还童 *fǎn lǎo huán tóng*;

3) недостаток умственных способностей и слабое понимание: 老妪能解 *lǎo yù néng jiě* – ‘*даже старушка может понять*’.

В данной группе заметно, что в русской культуре существует больше негативного отношения к здоровью и умственным способностям пожилых людей, в то время как в китайской культуре более терпимо относятся к физической слабости и ухудшению интеллекта и даже хвалят здоровых пожилых людей.

Таблица 4

Тематическая группа «Описание характера пожилых людей»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
старый развратник; *старый волокита;* *седина в бороду, бес в ребро;* *мышиный жеребчик;* *старой закваски;* *старого закала;* *старого завета;* *старого покроя;* *старый грешник;* *старая лиса;* *старая грымза;* *старый сыч;* *старая ведьма;* *старая карга;* *старая (чёртова) перечница;* *божий одуванчик*	老不正经 *lǎo bù zhèngjing* – ‘старый волокита (обр. седина в бороду, бес в ребро’); 顽固不化 *wángù bùhuà* – ‘косность, упрямство’; 老成持重 *lǎo chéng chí zhòng* – ‘степенный и серьезный’; 练达老成 *liàn dá lǎo chéng* – ‘степенный и серьезный’; 和蔼可亲 *hé ǎi kě qīn* – ‘радушный, дружелюбный’; 慈眉善目 *cí méi shàn mù* – ‘добродушный’

Тематическая группа «Описание характера пожилых людей»

В данной группе преобладают русские фразеологизмы (15 единиц), при этом многие из них имеют семантику критического отношения к неприятным чертам характера пожилых людей.

1. Пожилые люди непослушны и нереспектабельны.

В русском языке: *старый развратник; старый волокита; старый грешник; седина в бороду, бес в ребро; мышиный жеребчик.* В китайском языке: 老不正经 *lǎo bù zhèngjīng*.

2. Пожилые люди консервативны и упрямы.

В русском языке: *старой закваски; старого закала; старого завета; старого покроя.* (При этом семантическая структура данных ФЕ включает как положительную, так и негативную оценочность, см. ниже). В китайском языке: 顽固不化 *wángù bù huà.*

Фразеологизмы *тарая карга, старая ведьма, старая (чёртова) перечница, старая грымза* описывают странную и коварную старую женщину, что является уникальным для русского языка. Также *старый сыч* описывает раздражительного и сложного в общении старого мужчину.

3. Пожилые люди хитры.

В русском языке: *старая лиса*. Здесь «старая» также означает опытного человека, и есть несколько фразеологизмов с такой же структурой (т. е. «старый» + существительное), описывающих опытных людей. Эти фразеологизмы можно найти в группе «Опыт». В традиционной китайской фразеологии хитрость пожилого человека не связана с лисой, но выражается с помощью словосочетания 老油条 *lǎo yóutiáo* (букв.: ‘старые жирные китайские оладьи’). Кроме того, есть фразеологизм 老奸巨猾 l*ǎo jiān jù huá*, который описывает хитрого пожилого человека.

4. Положительные качества пожилого человека.

В русском языке: миролюбие и безобидность: *божий одуванчик*; считается, старики крепче, надежнее, чем молодое поколение: *старой закваски; старого закала; старого завета; старого покроя.* В китайском языке: спокойный характер пожилого человека:老成持重 *lǎo chéng chí zhòng*; общительность и миролюбие пожилого человека: 练达老成 *liàn dá lǎo chéng.*

Группа «Характер пожилых людей» позволяет сделать вывод, что в русской лингвокультуре больше отрицательных оценок пожилых людей, в то время как в китайской преобладают положительные оценки.

Таблица 5

Тематическая группа «Социальная роль пожилых людей»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
на покой уйти; *ехать с ярмарки;* *выйти в тираж;* *мало на что годиться;* *сходить со сцены;* *уйти на заслуженный отдых;* *выбывать из строя*	告老还乡 *gào lǎo huán xiāng* – ‘уйти на покой [заслуженный отдых]’; 宝刀未老*bǎo dāo wèi lǎo* – ‘драгоценный клинок не старится’; 剑老无芒*jiàn lǎo wú máng* – ‘меч теряет свою остроту, когда им долго пользуются, а человек теряет свою жесткость, когда стареет’; 老弱残兵 *lǎo ruò cán bīng* – ‘старый и хилый увечный солдат (обр. о беспомощном работнике, о неработоспособном)’; 老朽无能 *lǎo xiǔ wú néng* – ‘опишите, что люди не могут делать, когда они стары’

Тематическая группа «Социальная роль пожилых людей»

В русской лингвокультуре большое внимание уделяется социальной роли человека. Это проявляется во фразеологизмах, описывающих пожилых людей, которые часто отражают неспособность пожилого человека исполнять свои прежние функции: *на покой уйти; ехать с ярмарки; выйти в тираж; мало на что годится; сходить со сцены; уйти на заслуженный отдых; выбывать из строя.* В китайском языке нами выделен только один подобный фразеологизм – 告老还乡*gào lǎo huán xiāng*.

В китайской фразеологии чаще описываются способности пожилых людей, и эти фразеологизмы разделяются на две категории. Единицы первой категории похвально относятся к тому, что у пожилых людей еще остались силы и умения: 宝刀未老 *bǎo dāo wèi lǎo*. Единицы другой категории негативно оценивают утрату пожилыми людьми некоторых способностей: 剑老无芒 *jiàn lǎo wú máng,* 老弱残兵 *lǎo ruò cán bīng,*老朽无能 *lǎo xiǔ wú néng.*

Таблица 6

Тематическая группа «Характеристика опыта пожилых людей»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
старый волк; *старый зверь;* *старый воробей;* *старый конь борозды не испортит*	姜还是老的辣 *jiāng hái shì lǎo de là* – ‘старый имбирь всё же острее; обр. пожилые имеют много опыта’; 不听老人言，吃苦在眼前 *bù tīng lǎo rén yán, chī kǔ zài yǎn qián* – ‘если ты не будешь слушать слова старика, ты будешь страдать на глазах’; 老谋深算 *lǎo móu shēn suàn* – ‘обстоятельно обдумывать и тщательно просчитывать’; 老马识途 *lǎo mǎ shí tú* – ‘старый конь дорогу знает’; 老江湖 *lǎo jiāng hú* – ‘бывалый человек, много повидавший’

Тематическая группа «Характеристика опыта пожилых людей»

Значение «старый, но опытный» отражается в русских фразеологизмах: *старый волк (зверь, воробей, конь)*. Используется метафора: старые животные сравниваются с пожилыми людьми.

В китайском языке также есть фразеологизмы зооморфного характера, например: 老马识途 *ǎo mǎ shí tú*, что означает «старая лошадь знает путь». Это выражение, как и аналогичное русское *старый конь борозды не испортит*, обозначает, что опытные люди лучше знакомы со своим делом.

Кроме того, в китайском языке есть такие фразеологизмы, как 老江湖 *lǎo jiāng hú,* 老将 *lǎo jiàng u* 老姜 *lǎo jiāng*, которые используются для описания опытных пожилых людей. Однако в повседневной речи данные слова могут применяться не только в отношении пожилых людей.

В китайском языке также есть такие слова, как 老手 *lǎo shǒu* и 老鸟 *lǎo niǎo*, которые означают опытного человека. Мы считаем, что эти слова могут быть заимствованы из английского языка (*old hand* и *old bird*). Однако в повседневной жизни китайцы, кажется, уже забыли происхождение слов «старая рука» и «старая птица». Поэтому мы хотим еще раз подчеркнуть, что культурная информация, заключенная во фразеологизмах, имеет большое значение для сравнения культур разных народов.

Таблица 7

Тематическая группа «Близость смерти»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
пора костям на место; *глядеть в могилу;* *глядеть в гроб;* *стоять одной ногой во гробе;* *пора костям на покой;* *кончать дни;* *кончать свои дни;* *не два века жить;* *на последнем издыхании*	棺材瓤子 *guān cái ráng zi* – ‘тело в гробу’; 土埋半截 *tǔ mái bàn jié* – ‘половина тела зарыта в землю’; 黄金入柜 *huángjīnrùguì* – ‘золото положено в шкаф (обр. в знач.: человек умер, человека похоронили)’

Тематическая группа «Близость смерти»

В данной группе фразеологизмов присутствуют элементы, связанные с могилой и гробом, означающие старость как фазу, приближающуюся к смерти. В русском языке это выражается следующими фразеологизмами: *пора костям на место; глядеть в могилу; глядеть в гроб; стоять одной ногой во гробе; пора костям на покой.* В китайском языке есть только три связанных фразеологизма: 棺材瓤子 *guān cái ráng zi,* что означает «тело в гробу» и является презрительным обозначением пожилых людей, которые быстро умирают; 土埋半截 *tǔ mái bàn jié*, что буквально означает 'половина тела зарыта в землю' (ирон.: 'стоять одной ногой в могиле, подышать ладаном'); 黄金入柜 *huáng jīn rù guì*, где китайцы метафорически сравнивают останки пожилого человека с золотом, что выражает уважение.

Кроме того, в русском языке есть еще несколько фразеологизмов с семантикой приближения к смерти: *кончать дни; кончать свои дни; не два века жить; на последнем издыхании.*

Таблица 8

Тематическая группа «Отношение к пожилым людям»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
почтенный возраст; почтенные года (лета)	尊年尚齿 *zūn nián shàng chǐ* – 'уважение к пожилым людям'; 尊老爱幼 *zūn lǎo ài yòu*, 敬老慈幼 *jìng lǎo cí yòu* – 'уважай старших (взрослых) и люби (не обижай) младших'; 安老怀少*ān lǎo huái shào* – 'заботиться о стариках и молодых, уважать старость и молодость'; 矜贫恤独 *jīn pín xù dú* – 'сострадание и помощь бедным и одиноким пожилым людям'; 贵壮贱老 *guì zhuàng jiàn lǎo* – 'подчеркивайте молодых и сильных и презирайте старых и слабых'; 老有所终 *lǎo yǒu suǒ zhōng* – 'обрести спокойствие на склоне лет, уйти с миром в преклонные годы'

Тематическая группа «Отношение к пожилым людям»

В данной тематической группе, особенно в категории уважения к пожилым, китайские фразеологизмы явно преобладают.

尊年尚齿*z ūn nián shàng chǐ уважение к возрасту и уважение к зубам.* (В китайской культуре зубы символизируют возраст. Указание на зубы в китайских фразеологизмах является метонимией, а не метафорой). В китайской лингвокультуре отражается больше требований к младшим: указывается, как следует относиться к пожилым и детям: **尊老**爱幼 *zūn lǎo ài yòu,* **敬老慈幼** *jìng lǎo cí yòu,* **矜**贫恤独 *jīn pín xù dú,* **安老**怀少 *ān lǎo huái shào,* 贵壮贱老 *guì zhuàng jiàn lǎo,* **老有所**终 *lǎo yǒu suǒ zhōng.* Также встречается фразеологизм 贵壮贱老 *guì zhuàng jiàn lǎo*, который означает преимущество и ценность молодых и сильных и пренебрежение к старым и слабым.

Таблица 9

Тематическая группа «Старость как антоним молодости»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
стар и млад; старый и малый стар и мал	黄童白叟 *huáng tóng bái sǒu*, 遗老遗少 *yí lǎo yí shào,* 男女老少 *nán nǚ lǎo shào*, 负老携幼 *fù lǎo xié yòu*, 扶老携幼 *fú lǎo xié yòu* 'малые и старые'; 黄梅不落青梅落 *huáng méi bù luò qīng méi luò* – 'желтые сливы никогда не падают, зеленые сливы падают' (обр. молодой человек умер раньше пожилого); 白发人送黑发人 *bái fà rén sòng hēi fà rén* – 'седой провожает темноволосого' (обр. родители хоронят детей); 少年老成 *shào nián lǎo chéng* – 'зрелый не по возрасту'; 未老先衰 *wèi lǎo xiān shuāi* – 'не по возрасту дряхлый'

Тематическая группа «Старость как антоним молодости»

При исследовании концепта «старость» мы обнаружили, что многие работы ученых посвящены изучению данного концепта в его сопоставлении с концептом «молодость». В нашей группе фразеологизмов также выделилась подобная тематическая подгруппа. Мы обнаружили, что в русском и китайском языках люди используют только понятия «старик» (стар) и «ребенок» (мал), чтобы обозначить все возрастные группы. В русском языке это такие выражения, как *стар и млад*, *старый и малый*, *стар и мал*. В китайском языке есть следующие фразеологизмы: 遗老遗少 *yí lǎo yí shào,* 男女老少 *nán nǚ lǎo shào,* 负老携幼*fù lǎo xié yòu*, 扶老携幼 *fú lǎo xié yòu* – 'малые и старые'.

В китайском языке имеются также выражения, обозначающие, что молодые люди умирают раньше старых: 黄梅不落青梅落 *huáng méi bù luò qīng méi luò*, 白发人送黑发人 *bái fà rén sòng hēi fà rén*.

Таблица 10

Тематическая группа «Долголетие»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
в обед сто лет; *век вековать;* *аредовы веки жить, аредовы веки прожить;* *век Мафусаила жить;* *век свековать;* *выйти из годов;* *заедать (заживать) чужой век*	长生不老 *chángshēng bùlǎo* – 'нестареющий, бессмертный; жить вечно'; 松柏之寿 *sōng bó zhī shòu* – 'долголетие сосны и кипариса'

Тематическая группа «Долголетие»

В русском языке встречается большее разнообразие фразеологии этой группы. В составе фразеологизмов есть те, в которых встречаются существительные со значением времени, такие как *в обед сто лет; век вековать; выйти из годов; заедать (заживать) чужой век*.

В русском языке также имеются фразеологизмы с именами библейских персонажей, связанных с долголетием: *аредовы веки жить, аредовы веки прожить;век Мафусаила жить*.

В китайском языке фразеологизмы, обозначающие долголетие, включают 长生不老 *chángshēng bùlǎo* – 'жить долго и не стареть', 松柏之寿 *sōng bó zhī shòu* – 'долголетие сосны и кипариса'. В основе последнего фразеологизма лежит древняя метафора: раньше считали, что сосна и кипарис могут прожить тысячу лет.

Таблица 11

Тематическая группа «Состояние эмоций и отношений, включая брак»

ФЕ в РЯ	ФЕ в КЯ
вековечная невеста, старая дева, старая девка; *мышиный жеребчик;* *седина в голову – бес в ребро*	老夫少妻 *lǎo fū shào qī* – 'старый муж и юная жена'; 一树梨花压海棠 *yī shù lí huā yā hǎi táng* – 'прессованная бегония с цветами груши' (обр. старый муж и юная жена. Бегония яркая и красивая, как молодая девушка. Цветы груши белые, это символ старости); 枯杨生华 *kū yáng shēng huá* – 'засохшая ива зацвела'. Имеется в виду, что старушка нашла молодого мужа. Также олицетворяет, что хорошие времена недолговечны. 白头到老 *bái tóu dào lǎo* – 'до седых волос; любить друг друга до конца (о супружеской паре)'; 老马恋栈 *lǎo mǎ liàn zhàn* – 'старая лошадь не хочет покидать старую конюшню' (обр. 'пожилые люди скучают по старым чувствам'); 老牛舐犊 *lǎo niú shì dú* – 'старая корова лижет своего теленка' (обр. в знач.: 'баловать своих детей; безоглядная родительская любовь')

Тематическая группа «Состояние эмоций и отношений, включая брак»

Можно отметить, что в русском языке есть несколько фразеологизмов, связанных с женщинами: *вековечная невеста, старая дева, старая девка*. Незамужняя женщина старшего возраста подвергается дискриминации, и это особо отражено в составе фразеологизмов. В китайском языке также можно наблюдать такое гендерное дисбалансное явление – «старый муж и молодая жена» **老夫少妻** *lǎo fū shào qī*. В то же время фразеологизм **枯**杨生华 *kū yáng shēng huá* – 'засохшая ива зацвела' означает, что пожилая женщина выходит замуж за молодого мужчину, и в этом фразеологизме явно указано, что у брака с большой разницей в возрасте нет долгосрочного счастья. Получается, что более терпимо относятся к пожилым мужчинам. В китайской культуре особое значение придается нравственности пожилых людей, и отношение к браку с большой разницей в возрасте не одобряется. Поэтому существуют такие выражения, как «отец – дочь» (父女恋), «дед – внучка» (爷孙恋), описывающие разницу в возрасте между сексуальными партнерами.

Нами было выделено одиннадцать тематических групп фразеологизмов, связанных с концептом «старость». Цель и задачи исследования были выполнены в полном объеме. Впервые произведено сопоставительное описание фразеологии, репрезентирующей концепт «старость» в русской и китайской языковых картинах мира. Теоретическая значимость полученных результатов состоит в выделении общей для русского и китайского языков стратегии номинации лиц пожилого возраста – эвфемизации: частый отказ от прямого указания на возраст привел к появлению многочисленных метонимий и метафор, закрепляющих тот

или иной атрибут возраста в картине мира. Анализ фразеологизмов, как правило, обладающих оценочной семантикой, показал, что в русской лингвокультуре в целом преобладает негативная оценка старости, особенно критикуется физическая немощь и неприятные черты характера пожилых людей. В китайской лингвокультуре положительные характеристики старости встречаются чаще, что соотносится с основополагающим китайским культурным принципом «сыновней почтительности». Помимо этого, во фразеологизмах русского и китайского языков мы видим и гендерный дисбаланс, связанный с рефлексией социального положения «старой девы» и представлениями о допустимой разнице в возрасте.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования результатов работы в качестве материалов для словарной статьи или учебного курса. Перспектива дальнейших исследований предполагает работу с концептами «детство», «молодость», «зрелость» с целью построения концептосферы «Возраст» в русской и китайской картинах мира.

Библиографический список

1. Воркачев С.Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремиологии. *Вопросы языкознания*. 1997; № 4: 115–124.
2. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1997.
3. Литвиненко Ю.Ю. *Концепт возраст в семантическом пространстве образа человека в русской языковой картине мира*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Омск, 2006.
4. Бурнаева К.А. Концепт «старость» во фразеологической системе русского и английского языков. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2011; № 4: 66–71.
5. Сафаралиева Л.А., Пархитько Н.П. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, репрезентирующих концепты «СТАРОСТЬ» и «VEJEZ» в русском и испанском языках. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022; № 3: 694–709.
6. Диас Етсанет дель Валье. Фразеологические единицы, обозначающие старый возраст человека, в английском и русском языках. *Вестник ТГПУ. Филология и культура*. 2018; № 1 (51): 58–63.
7. Белова Д.Н., Гуревич Т.М. Аксиология возраста в русской и японской картинах мира. *Культура и искусство*. 2018: 12–21.
8. *Словарь современного русского литературного языка*: в 17 т. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1950–1965; Т. 17.
9. Федоров А.И. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Москва: АСТ, 2008.
10. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. *Большой словарь русских поговорок*. Москва: Олма Медиа Групп, 2008.
11. Готлиб О., Му Хуанин. *Китайско-русский фразеологический словарь*. Иркутск: Издательство ИГУ, 2019.
12. *在线成语词典* («Онлайн-словарь идиом»). Available at: http://www.dffyw.com/cy/.
13. *大БКРС* (сайт). Available at: http://www.bkrs.info
14. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
15. Переломов Л.С. *Конфуций: «Лунь юй»*. Москва, Восточная литература РАН, 1998.

References

1. Vorkachev S.G. Bezrazlichie kak `etnosemanticheskaya harakteristika lichnosti: opyt sopostavitel'noj paremiologii. *Voprosy yazykoznaniya*. 1997; № 4: 115-124.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
3. Litvinenko Yu.Yu. *Koncept vozrast v semanticheskom prostranstve obraza cheloveka v russkoj yazykovoj kartine mira*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Omsk, 2006.
4. Burnaeva K.A. Koncept «starost'» vo frazeologicheskoj sisteme russkogo i anglijskogo yazykov. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; № 4: 66-71.
5. Safaralieva L.A., Parhit'ko N.P. Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic, reprezentiruyuschih koncepty «STAROST''» i «VEJEZ» v russkom i ispanskom yazykah. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2022; № 3: 694-709.
6. Dias Etsanet del' Val'e. Frazeologicheskie edinicy, oboznachayuschie staryj vozrast cheloveka, v anglijskom i russkom yazykah. *Vestnik TGPU. Filologiya i kul'tura*. 2018; № 1 (51): 58-63.
7. Belova D.N., Gurevich T.M. Aksiologiya vozrasta v russkoj i yaponskoj kartinah mira. *Kul'tura i iskusstvo*. 2018: 12-21.
8. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 17 t. Moskva; Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1950-1965; T. 17.
9. Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: AST, 2008.
10. Mokienko V.M., Nikitina T.G. *Bol'shoj slovar' russkih pogovorok*. Moskva: Olma Media Grupp, 2008.
11. Gotlib O., Mu Huanin. *Kitajsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Irkutsk: Izdatel'stvo IGU, 2019.
12. *在线成语词典* («Onlajn-slovar' idiom»). Available at: http://www.dffyw.com/cy/.
13. *大БКРС* (sajt). Available at: http://www.bkrs.info
14. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
15. Perelomov L.S. *Konfucij: «Lun' yuj»*. Moskva, Vostochnaya literatura RAN, 1998.

Статья поступила в редакцию 26.05.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-546-548

***Milovanova M.V.,** Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

THE PROBLEM OF LEXICAL CORRESPONDENCES IN THE THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION (USING THE EXAMPLE OF MEMORY VERBS). The article deals with a problem of lexical correspondences on the example of a popular group of linguistic units – memory verbs based on the material of prose and poetic texts used in classes on learning a language as a foreign language. The semantic structure of Russian, German, and Czech memory verbs is described from the perspective of the semantic features hierarchy. On the basis of a comparative analysis of Russian memory verbs and their lexical correspondences in German and Czech, the specifics of the transmission in related and unrelated linguocultures of various processes of storing information about the surrounding world in memory are established. The qualitative characteristics of the process of storing information in memory act as significant factors when choosing an equivalent in German, and the features of subject-object relations in Czech.

Key words: **memory verbs, semantic structure, semantic feature, translation, lexical correspondences**

***М.В. Милованова**, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: mv_milovanova@volsu.ru*

ПРОБЛЕМА ЛЕКСИЧЕСКИХ СООТВЕТСТВИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ ПАМЯТИ)

В статье рассматривается проблема лексических соответствий на примере востребованной группы языковых единиц – глаголов памяти на материале прозаических и поэтических текстов, используемых на занятиях по изучению языка как иностранного. Описывается семантическая структура русских, немецких, чешских глаголов памяти с точки зрения иерархии семантических признаков. На основе сопоставительного анализа русских глаголов памяти и их лексических соответствий в немецком, чешском языках устанавливается специфика передачи в родственных и неродственных лингвокультурах различных процессов хранения в памяти информации об окружающем мире. В качестве значимых факторов при выборе эквивалента в немецком языке выступают квалитативные характеристики процесса хранения информации в памяти, в чешском языке – особенности субъектно-объектных отношений.

Ключевые слова: **глаголы памяти, семантическая структура, семантический признак, перевод, лексические соответствия**

Актуальность статьи определяется обращением к значимой для теории и практики перевода проблеме лексических соответствий, которая, несмотря на достаточно большое количество научных трудов в этой области, продолжает оставаться неразрешенной, в том числе и потому, что язык – это динамически развивающаяся система. В теории и практике перевода весьма интересными являются сопоставительные исследования в рамках языков, принадлежащих к разным культурам, например, славянской и неславянской. Так, русский и чешский языки как представители славянской группы обнаруживают, помимо различий, определенные черты сходств. С другой стороны, чешский язык, будучи западнославянским языком, может иметь определенные сходства с немецким языком. Цель статьи – охарактеризовать семантические особенности отдельной группы лексики (глаголов памяти) в рамках проблемы лексических соответствий в аспекте изучения иностранного языка (в том числе русского языка как иностранного). В рамках цели можно обозначить следующие задачи: 1) охарактеризовать семантическую структуру глаголов памяти; 2) установить возможные лексические соответствия глагольных единиц русского языка в немецком и чешском языках; 3) выявить некоторые сходства и различия в передаче процессов памяти в русском, немецком, чешском языках.

Научная новизна предложенной тематики определяется расширением сведений о семантических отличиях единиц в рамках лексических соответствий применительно к практике перевода на примере отдельной группы глаголов. Теоретическая значимость работы заключается в дальнейшей разработке переводческого аспекта в практике преподавания языков как иностранных. Результаты проведенного исследования могут быть применимы при изучении лексики на занятиях по изучению иностранных языков, в рамках спецкурсов по сопоставительной лексикологии. Основными методами в работе являются элементы метода компонентного анализа, сопоставительный метод (анализ глагольных единиц русского, немецкого, чешского языков).

Практика перевода является важнейшей составляющей изучения иностранного языка. Однако, как подчеркивает М.Б. Тикеева, «использование перевода в изучении языка является упущенной областью в методике обучения иностранным языкам» [1, с. 398]. В процессе изучения любого иностранного языка субъект, как правило, «опознает» незнакомые ему языковые явления с точки зрения того, что они обозначают в родном языке; в данном случае мы можем говорить о так называемом «ментальном» переводе – соотнесении имеющихся знаний об окружающей действительности, содержащихся в родном языке, с другим языком. Именно поэтому целесообразным является привлечение на занятиях по развитию речи, изучению лексики (в частности в практике обучения РКИ) переводческого аспекта. Работа с лексическими соответствиями позволит более глубоко и последовательно охарактеризовать имеющиеся в изучаемом и родном языках сходства и различия при вербализации тех или иных понятий, явлений и т. д., следовательно, процесс освоения неродного языка будет в большей степени осознанным.

В качестве материала обратимся к широко используемому в практике преподавания РКИ сборнику упражнений по лексике русского языка [2] и остановимся на отдельной группе языковых единиц – глаголах памяти. Обозначенная нами группа входит в данном сборнике в раздел «Глаголы с разными приставками». Прежде всего охарактеризуем семантические особенности выделенной группы лексики.

В состав глаголов памяти В.С. Храковский включает «семь однокоренных глаголов, среди которых формально исходным является лексический имперфектив *помнить*» (с учетом образуемых видовых пар) [3, с. 9]. Однако если не брать в качестве критерия субъектно-объектные отношения, то в данную группу можно также включить глагол *напомнить* (и его видовую пару *напоминать*).

Семантическая структура глаголов рассматривается нами с точки зрения традиционного семантического подхода как иерархия семантических признаков (сем). Итак, в группу рассматриваемых нами глаголов памяти входят *помнить* и производные от него: *запомнить, вспомнить, припомнить, напомнить,* и их видовые пары (возвратные глаголы в рамках статьи нами не рассматриваются).

Общим объединяющим семантическим признаком для всех глаголов (категориального характера) является признак «иметь (хранить) что-либо в памяти», причем данное *имение* может быть первичным, вторичным, в начальной или конечной стадии и т. д., дальнейшая конкретизация осуществляется с помощью префиксации и затем – в процессе употребления в контексте; интегральные семантические признаки – «характер имения (сохранения) в памяти», «характер субъекта» и «характер объекта». Дифференциальные семантические признаки подчеркивают различные стадии обозначаемого процесса либо способы хранения информации в памяти.

Интегральная сема «характер субъекта» представлена в семантической структуре приведенных глаголов как «одушевленный, активный». В ситуации запоминания, хранения в памяти информации принимает участие не только субъект, но и объект (тот, о ком хранят память, или то, о чем хранят память), который при всех анализируемых глаголах может быть как одушевленным, так и неодушевленным.

Остановимся подробнее на лексических соответствиях русских глаголов в немецком языке, поскольку их изучение вызывает в немецкоговорящей аудитории определенные трудности. Приведем возможные переводы отдельных предложений с глаголами памяти, которые представлены в указанном нами сборнике упражнений. Например: *Прослушав стихотворение, он запомнил его. И все время очень хорошо помнил* (упр. 121) [2]. – *Nachdem er das Gedicht gehoert hatte, hat er es behalten. Und behielt es immer sehr gut* (здесь и далее перевод наш); *Запомните, как пишется это слово* (упр. 122) [2]. – *Merkt euch, wie man dieses Wort schreibt.* В данном случае глаголу *запомнить* в немецком языке соответствуют глаголы *behalten* и *sich merken.* Глагол *запомнить* реализует интегральный признак «характер имения (сохранения) чего-либо в памяти» в дифференциальном признаке «включить в память». В семантической структуре немецкого глагола *behalten* данная интегральная сема представлена в дифференциальной «включить в память, глубоко сохраняя информацию» (от глагола *halten* – держать), ср. употребление глагола *behalten* в контексте *И все время хорошо помнил* (сохранял в памяти). Что касается глагола *sich merken*, то в его семантической структуре указанная интегральная сема реализуется в дифференциальной «включить в память небольшой объем информации, неглубоко», т. е. «пометить в голове»; данный глагол употребляется в немецком языке в случае, если объект (неодушевленный) либо событие не столь важны для субъекта и не требуют глубокого запоминания.

Трудности в практике перевода представляют также русские глаголы *помнить*, *вспомнить*, *припомнить*, поскольку наиболее употребительным их эквивалентом выступает в немецком языке один глагол – *sich erinnern an*, например: *У него хорошая память: он быстро запоминает все и помнит до мельчайших подробностей* (упр. 121) [2]. – *Er hat ein gutes Gedaechtnis: er kann alles schnell behalten und erinnert sich an die kleinsten Nuancen*; *После вашего рассказа я кое-что припоминаю, может быть, вспомню все* (упр. 130) [2]. – *Nachdem sie das erzaehlt haben, kann ich mich an manches erinnern, vielleicht werde ich mich an alles erinnern koennen*.

Глагол *помнить* является глаголом с наиболее общим значением. Интегральный признак характера хранения информации может быть представлен дифференциальными семами «воспроизвести в памяти полностью / иметь что-либо в памяти время от времени», что находит отражение в семантической структуре глагола *вспомнить*, и «воспроизвести в памяти частично», что представлено в семантической структуре глагола *припомнить*. Таким образом, если в русском языке глаголы *вспомнить* и *припомнить* выражают различную степень воспроизведения информации, то в немецком языке это может уточняться в контексте.

Глагол *напомнить* занимает отдельное место в ряду анализируемых нами глаголов. Интегральная сема «характер имения (сохранения) чего-либо в памяти» представлена в дифференциальной семе «помочь, либо заставить воспроизвести в памяти (с помощью сходства с другим объектом, либо с помощью действий самого субъекта)», например, типичные контексты: *фотография напомнила мне о поездке на море*, или *я напомнила ему, что пора выходить из дома*. Следует обратить внимание, что в случае большей конкретности ситуации (сейчас, в данный момент) в качестве эквивалента глагола *напомнить* в немецком языке используется *erinnern an*: *В этот момент она напомнила мне сестру* (упр. 127) [2]. – *In diesem Augenblick erinnerte Sie mich an die Schwester*. В случае же, если объект имеет постоянное сходство с кем-, чем-либо, в немецком языке употребляется конструкция *aehnlich sein*: *По форме здание СЭВ напоминает раскрытую книгу* (упр. 127) [2]. – *Der Form nach ist das RGW-Gebaeude einem aufgeschlagenen Buch aehnlich*. И, наконец, если субъект воспроизводит в памяти кого-либо какую-то информацию (с помощью определенных действий), в немецком языке также используется глагол *erinnern an*: *Я хочу напомнить тебе, чтобы ты не забыл принести то, что обещал* (упр. 122) [2]. – *Ich will dich daran erinnern ...*

Проведенный анализ семантической структуры русских глаголов, связанных с процессами хранения в памяти информации, и их немецких эквивалентов позволяет говорить о различном выражении в русском и немецком языках характера структурирования событий прошлого в памяти. В частности, лексические соответствия в немецком языке во многом обусловлены конкретной речевой ситуацией и квалитативными характеристиками процесса хранения информации в памяти.

Однако наибольшую трудность в рамках проблемы лексических соответствий представляют поэтические тексты. Как отмечает Е.А. Романенко, «проблема эквивалентности перевода поэтического текста связана с рядом нерешенных задач. Это потери формы стихотворного текста при сохранении лексико-семантического содержания и наоборот – потеря системы образов оригинала при сохранении его формы» [4, с. 42]. При этом использование поэтических текстов при изучении языка как иностранного позволяет в большей степени «погрузить» иностранного обучающегося в сложный мир неродного языка и другой культуры [5].

Обратимся к материалам чешского языка. В практике изучения иностранных языков наиболее изучаемыми художественными текстами являются произведения А.С. Пушкина и их переводы [6]. В качестве примеров рассмотрим такие глаголы из приведенной группы, как *помнить, вспомнить* (*вспоминать*), которые могут иметь в чешском языке эквиваленты *pamatovat, vzpominat*.

Функционирование глагольных единиц может быть представлено в двух типах контекстов: так называемый нейтрализующий, в котором различия близких по значению единиц не являются существенными с точки зрения содержания высказывания, и дифференцирующий, где акцентируются их различия. Так, в нейтрализующем контексте русским глаголам *помнить, вспоминать* соответ-

ствует чешский глагол *vzpominat*: «Я помню твой восход, знакомое светило; a casto vzpominam, jak s mlh ses vynorila» («Редеет облаков летучая гряда») [6]; в данном случае в смысловой структуре глагола *помнить* эксплицируется сема «извлечь из памяти в данный момент», чему способствует контекст: «свет звезды... думы разбудил, уснувшие во мне». В чешском тексте эксплицированности указанной семы способствует контекстуальный уточнитель кратности *casto* (букв.: «часто вспоминаю»). В примере с глаголом *вспоминать* мы видим аналогичную выраженность категориальной семы, которая реализуется в дифференциальной «хранение в памяти время от времени» – контекстуальный уточнитель *часто* (в русском) и *castokrat* (в чешском): «Вот холм лесистый, над которым часто я сиживал... и глядел на озеро, воспоминая с грустью иные берега, иные волны»; a tam je chlumecek, na kterem castokrat jsem sedal... a hledel na modre jezero a teskne vzpominal na jiny dalny breh a jiny vlny («Вновь я посетил») [6].

В дифференцирующем типе контекста глаголу *помнить* в чешском языке соответствуют не указанные глаголы, а другие глаголы мышления, например: «Чтоб гласу верному внимая в тишине, ты помнила мои последние моленья в саду, во тьме ночной, в минуты разлученья»; tak, aby v tichu ti pripomnel verny hlas temny sad, louceni a onen sepot vrouci... («Желание славы») [6]. Как известно, в процессе перевода стихотворного текста переводчик становится своего рода соавтором [7; 8]. Глагол *pripomnel* в чешском языке, помимо значения «напомнить кому что-либо», имеет также значение «припомнить кому что-либо» (с оттенком укора), поэтому для точной передачи чувств лирического героя (для того, чтобы героиня помнила о своей жестокости, ей все вокруг должно об этом напоминать) в чешском языке используется именно он, с более яркой семантикой (по сравнению с глаголом *vzpominat*).

В другом примере русскому глаголу *помнить* соответствует в чешском языке эквивалент *vedet* (знать): «Инеза – черноглазая... о, помню»; «Ines ... uz vim. S ocima jako uhel» («Каменный гость») [6]. В данном случае происходит нейтрализация дифференциальных сем «хранить в памяти постоянно»; «извлекая время от времени», глагол *помнить* употреблен в значении «быть знакомым с кем-либо, иметь представление о ком-либо», чему способствует макроконтекст: перед нами диалог слуги и его господина, и слуга, говоря «О, помню», стремится подчеркнуть свою приобщенность к этой истории, далее он рассказывает, как устраивал свидания с Инезой своему господину. В чешском языке используется семантически близкий глагол *vedet* (знать), основным значением которого является «иметь представление о ком-, чем-либо»; в данном случае происходит конкретизация речевой ситуации. Причем частицы «о» в русском тексте и «uz» в чешском подчеркивают, усиливают значение приобщенности, знания (букв.: *uz vim* – «уж я-то знаю»). Обратим внимание, что переводчик Хана Врбова использовала максимально точные лексические соответствия, учитывая взаимосвязь всех элементов текста.

Таким образом, рассмотрение проблемы лексических соответствий с точки зрения переводческого аспекта преподавания языка как иностранного с привлечением различных учебных текстов позволяет уточнить семантику сопоставляемых эквивалентов в родном и изучаемом языках, определить зоны пересечения и расхождения значений данных единиц, что способствует дальнейшей разработке прикладных аспектов теории перевода.

Библиографический список

1. Текеева М.Б. Метод перевода в обучении иностранному языку. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2022; № 5 (207): 398–401.
2. *Лексика русского языка*: сборник упражнений. Москва: Флинта: Наука, 2008.
3. Храковский В.С. Глаголы памяти: семантика, прагматика, синтаксис. *Русский язык в научном освещении*. 2016; № 2 (32): 9–31.
4. Романенко Е.А. Проблемы перевода поэтических текстов. *Наука и образование сегодня*. 2017; № 8 (19): 42–43.
5. Арпентьева М.Р. Проблемы поэтического перевода. *Омский научный вестник*. Серия: Общество. История. Современность. 2018; № 2: 58–66.
6. Пушкин А.С. Сочинения: в 3 т. Москва: Художественная литература, 1985–1987. Tŕýzeň milosti. Výbor s díla. A.S. Puškin. Praga, 1978.
7. Фатеева Н.А. Постпереводческий анализ и послетекстовый комментарий в переводе поэзии. *Иностранные языки в высшей школе*. 2016; № 2 (37): 57–63.
8. Skrypnyk T.M. The studying English-language poetry in the translation and native language. *Приднепровский научный вестник*. 2015; Т. 10: 174–179.

References

1. Tekeeva M.B. Metod perevoda v obuchenii inostrannomu yazyku. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2022; № 5 (207): 398-401.
2. *Leksika russkogo yazyka*: sbornik uprazhnenij. Moskva: Flinta: Nauka, 2008.
3. Hrakovskij V.S. Glagoly pamyati: semantika, pragmatika, sintaksis. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2016; № 2 (32): 9-31.
4. Romanenko E.A. Problemy perevoda po`eticheskih tekstov. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2017; № 8 (19): 42-43.
5. Arpent'eva M.R. Problemy po`eticheskogo perevoda. *Omskij nauchnyj vestnik*. Seriya: Obschestvo. Istoriya. Sovremennost'. 2018; № 2: 58-66.
6. Pushkin A.S. Cochineniya: v 3 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1985-1987. Tŕýzeň milosti. Výbor s díla. A.S. Puškin. Praga, 1978.
7. Fateeva N.A. Postperevodcheskij analiz i posletekstovyj kommentarij v perevode po`ezii. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2016; № 2 (37): 57-63.
8. Skrypnyk T.M. The studying English-language poetry in the translation and native language. *Pridneprovskij nauchnyj vestnik*. 2015; T. 10: 174-179.

Статья поступила в редакцию 23.05.23

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-548-551

Mogish A.A., *postgraduate, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: mogish@mgpu.ru*

THE ETERNAL STORYLINE IN THE LITERATURE OF THE XX CENTURY (IN THE STORIES "THE DEATH OF ISOLDE" BY HORACIO QUIROGA AND "THE FOUR SIDES OF THE COIN" BY JOHN UPDIKE). The article deals with a problem of the so called eternal storyline. It also offers a kind of its generalization with reference to the mythological roots and archetypal plot. The material under study concerns fatal love of Tristan and Isolde, characters of the medieval chivalric legend. The article puts an accent on its transformation in the context of the 20th century literature in the stories by modern writers of Uruguayan and American origin Horacio Quiroga and John Updike. A comparative analysis of the two stories is given with reference to the original legend. It shows the differences in the images of the characters, their relationships and external attributes. In conclusion, the idea of the repeatability of the archetypal storyline is revealed. Likewise, it is assumed that the chosen story is eternal in terms of its architectonics and the use of recognizable character traits far beyond the scope of their literary world.

Key words: **eternal storyline, archetypal, myth, transformation, Tristan and Isolde**

А.А. Могиш, *аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: mogish@mgpu.ru*

ВЕЧНЫЙ СЮЖЕТ В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ «СМЕРТЬ ИЗОЛЬДЫ» ОРАСИО КИРОГИ И «ЧЕТЫРЕ СТОРОНЫ МЕДАЛИ» ДЖОНА АПДАЙКА)

В данной статье рассматривается и обобщается понятие «вечный сюжет», изучается его мифологическая составляющая и архетипический подтекст. Материалом исследования является история любви Тристана и Изольды, персонажей средневековой рыцарской легенды. В ходе исследования высказывается предположение, что данная история основана на мифе. Анализируется ее трансформация в литературе XX века на примере рассказов уругвайского и американского писателей Орасио Кироги и Джона Апдайка. В статье предлагается сравнительный анализ обоих произведений с точки зрения их соответствия исходной легенде, изучаются различия в описании героев, их взаимоотношений и внешних атрибутов. В заключение делается вывод о повторяемости архетипического сюжета в любом варианте его модификации в современных литературных сочинениях и формулируется гипотеза, что выбранный для анализа сюжет является вечным в плане архитектоники и использования узнаваемых черт персонажей за рамками их условного литературного мира.

Ключевые слова: **вечный сюжет, архетипический, миф, трансформация, Тристан и Изольда**

Актуальность данной статьи обусловлена популярной тенденцией авторов-постмодернистов переосмысливать классические вечные сюжеты, помещая их в другой контекст и рассматривая, как они будут вписываться в новую картину мира. Целью проведенного исследования является попытка проследить трансформацию сюжета легенды о Тристане и Изольде в художественной литературе XX века. Для достижения поставленной цели реализуются следующие задачи: выделение типичных признаков вечного сюжета и его мифологической основы, изучение особенностей интерпретации средневековой легенды в современных рассказах уругвайского и американского авторов. Научная новизна представленного здесь изыскания заключается в том, что оно проводилось на основе анализа малоизвестных рассказов Орасио Кироги (Horacio Quiroga) и Джона Апдайка (John Updike), соответственно, «Смерть Изольды» (La muerte de Isolda, 1917) и «Четыре стороны медали» (Four sides of one story, 1965), протагонистами которых являются герои, реферирующие к легендарным образам Тристана и Изольды. Практическую значимость результатов проведенного анализа можно усмотреть в том, что они могут быть использованы на занятиях по курсу литературы США для студентов и при написании научно-квалификационных работ.

Изучение литературы и проблем интерпретации художественных произведений неизбежно приводит исследователей к понятию архетипа, введенного в науку выдающимся швейцарским ученым К.Г. Юнгом (Carl Jung, 1875–1961). Благодаря этому термину литературоведам удалось свести воедино известные мировые мифологические предания, так как все они имеют общие корни в сфере бессознательного, опираются на культурную память поколений, которая сохраняет все самое важное, что накопило человечество за период своего развития. Для современных людей мифология не всегда понятна. Она в определенном смысле не доносит и сотой доли того огромного мира, который воспринимало мифологическое сознание древнего человека. Тем не менее мифы как часть нашей истории по-прежнему интересуют читательскую аудиторию. Погружаясь в их содержание, мы получаем ощущения, которые не познаются логически, но затрагивают людей до глубины души. Эти чувства, возникающие от знакомства с тем или иным проявлением значительно отдаленного от нас по времени сказания, можно рассматривать как архетипические корни коллективного общего. Как отмечают современные исследователи, «архетип определяется как интуитивное начало» [1, с. 8], также в определенном отношении эти корни можно сравнить с пословицами и поговорками, которые являются частью этого наследия, «настоящей сокровищницей народной мудрости» [2, с. 10]. К.Г. Юнг сравнивает мифологию с неуловимыми формами искусства, ведь невозможно доказать полезность музыки или живописи, но мы можем почувствовать, насколько эти формы выражения человеческих мыслей и эмоций воздействуют на наши органы чувств и восприятие окружающего мира [3, с. 11].

Нортроп Фрай (Northrop Frye, 1912–1991), известный канадский исследователь мифологии, сравнивает литературу с музыкой, ибо у слов тоже есть ритм. Он также проводит параллель между художественными произведениями и живописью, так как литературные нарративы имеют созданные и записанные при помощи слов образы. Таким образом, читатели могут слышать и видеть любую представленную в виде текста историю. Как и все существующее в природе, ритм основан на естественной цикличности. Смена природных явлений, происходящая в жизни, всегда была связана с годовым циклом и соответствующими ритуалами. Все они в той или иной степени затрагивали проблемы рождения и смерти. Любой миф придает первостепенное значение ритуалу и рассматривает его как воспроизведение вечного перерождения, непрерывную смену циклов жизни. Именно миф лежит в основе значения архетипа. При этом нарратив мифа как бы перекладывает основные природные понятия на человеческие взаимоотношения. Когда мы обсуждаем любовные или героические перипитии древнего сказания, необходимо понимать, что речь идет не о конкретных людях или богах. По сути, все мифологические фигуры олицетворяют важнейшие этапы природных изменений: рассвет – весна – рождение, полдень – лето – свадьба, закат – осень – смерть, ночь – зима – распад – хаос [4, с. 1450]. Существует мнение, что, рассматривая определенные символы в повторяющихся сюжетах, можно объяснить их аллегориями внутренних психологических процессов: свадьба героев – это примирение со своим внутренним Я, победа над драконом – это победа над собственной теневой частью личности.

По широко известному определению американского мифолога Дж. Кэмпбелла (Joseph Campbell, 1904–1987), миф имеет тысячи лиц, и именно в нем находится ключ к пониманию духовных возможностей человеческой жизни, а также архетипические образы, под которыми понимаются повторяющиеся герои и паттерны их поведения в различных литературных произведениях вне зависимости от места их происхождения или от принадлежности создателя к тем или иным народностям [5]. К.Г. Юнг считал, что изучение архетипов необходимо для понимания взаимоотношений между человеком и окружающим его миром [3]. Архетипы – это значимые части универсального символического языка, который понятен любому индивиду. Именно поэтому весьма важно научиться находить и понимать подобные символы в мифах.

Если реферировать вышеприведенное положение к литературе, то логично упомянуть повторяемость некоторых сюжетных элементов в тех или иных вариациях в различных художественных произведениях. Известный советский литературовед Е.М. Мелетинский предлагает называть их первичными элементами, из которых складываются сюжеты: «На ранних ступенях развития эти повествовательные схемы отличаются исключительным разнообразием. На более поздних этапах они весьма разнообразны, но внимательный анализ обнаруживает, что многие из них являются своеобразными трансформациями первичных элементов» [6, с. 3], то есть, по сути, речь идет о «сюжетных архетипах». Под воздействием этих первичных структур происходит обратная трансформация – символы превращаются в слова, а архетипы – в идеи, меняясь в соответствии с пространственными и культурными требованиями своей эпохи. Например, если изначально существовал мифологический сюжет о том, что благодаря божеству плодородия расцвела пустыня, то в более позднее время он превращается в историю о том, как герой победил дракона и спас дочку царя. Иными словами, более древние образы, связанные с циклами природы, преображаются в новом повествовании в любовную линию или рыцарский роман, обрастая стилистическими и жанровыми особенностями своего времени.

Подобные повторяющиеся сюжеты называют «вечными». Они пересказываются в самых различных вариациях, с разными действующими лицами и поворотами сюжета и отстают друг от друга по времени, но тема остается неизменной и стабильно привлекательной для читателя, переходя из поколения в поколение. Каждый «вечный» сюжет имеет свой архетип – прообраз, некий шаблон, канву, в которой автор может воплощать свои новаторские идеи. Таких сюжетов, однако, не так много. Согласно аргентинскому писателю Х.Л. Борхесу (Jorge Luis Borges, 1899–1986) их всего четыре: осада, возвращение, поиск и самоубийство Бога [7]. Другие классификации включают наличие семи или даже тридцати шести различных «вечных» сюжетов.

В данной статье анализируется один из них – история о Тристане и Изольде, в которой речь идет о запретной любви и страсти. Как известно, повествование заканчивается смертью героев. Эта легенда чрезвычайно популярна и имеет большое количество модификаций. Интерпретации упомянутой фабулы существуют в рамках рыцарского средневекового романа, где любовь описывается «как фатальное чувство, ведущее к гибели» или как «великая любовь, преодолевающая все преграды, даже ценой собственной жизни» [8, с. 123]. Некоторые исследователи считают эту историю мифом. Именно этой версии придерживается советский филолог О.М. Фрейденберг (1890–1955). В ее трудах проводится параллель между сюжетом о Тристане и Изольде и мифом о Тезее и Ариадне, а также другими греческими легендами о богах и героях. Ученый подчеркивает, что Изольда неспроста обладает золотыми волосами, а все герои критского эпоса имеют своих двойников в рыцарском романе. Даже наличие парусов можно усмотреть в обеих историях. Известный литературовед полагает, что «в мифе все эти реалистические черты являются чистейшими метафорами» [9, с. 98].

Проведя детальный анализ использованных в истории атрибутов, она также делает вывод о том, что в основе истории о Тристане и Изольде лежит сюжет о похищении и завоевании женского божества, глубже – золота, еще глубже – солнечного света. По ее предположению, Марк (Mark), муж Изольды – царь смерти, Изольда же олицетворяет золото и солнечный свет, а Тристан выступает в роли героя, который похищает это солнце у смерти [там же]. Со временем эти архаические символы были переосмыслены и преподнесены читателю как проявления любовных интриг и измен. Вот почему существует множество авторских интерпретаций, отвечающих на вопрос, из-за чего Тристану и Изольде не суждено быть вместе, как бы их отношения ни развивались в современном мире. Эти персоналии не могли бы обрести совместное счастье, учитывая мифологический подтекст.

Трансформацию рассмотренного сюжета можно проследить в литературных произведениях XX века. Например, она отчетливо проявляется в сочинениях уругвайского писателя Орасио Кироги и американского писателя Джона Апдайка. В частности, в обоих рассказах «Смерть Изольды» и «Четыре стороны медали» сохранена общая тема – невозможность быть вместе, несмотря на всепоглощающее чувство героев. Интересно проследить, какие объяснения причин для вынужденного расставания нашли эти писатели для своих современных Тристана и Изольды в отличие от средневековых авторов, которые писали о долге Тристана перед своим королем и о муках совести Изольды перед своим мужем.

Сюжет рассказа «Смерть Изольды» незамысловат. Главный герой Эстебан (Esteban) влюблен в прекрасную девушку Инес (Ines), но она ниже его по своему социальному положению в обществе. Вот почему молодой человек долго сомневается, правильный ли он делает выбор, но голос разума, несмотря на сильное чувство любви с обеих сторон, подсказывает перспективному молодому человеку, что он может приумножить свое состояние, если женится на богатой наследнице, а не на Инес. Протагонист решает расстаться с любимой. Но в тот момент, когда Эстебан прерывает свои отношения с возлюбленной, он понимает, что расстался с самым дорогим для него человеком: «жажда роскоши, блестящий брак – все это показалось мне страшной язвой в моей собственной душе» [10]. Герой уезжает из Буэнос-Айреса, а Инес спустя полгода выходит замуж. Через десять лет они встречаются в театре, где слушают оперу «Тристан и Изольда», и забытые чувства вспыхивают с прежней силой. Эстебан чувствует, как в его душе, «такой спокойной до сих пор, вновь начала кровоточить рана пустоты и отчаяния, как будто не было этих десяти лет!» [10]. Музыка Вагнера всколыхнула прежние эмоции и мечты и, потрясенный «самым трагическим криком страсти, который когда-либо издавала человеческая душа» [10], молодой человек выходит из зрительного зала и идет навстречу Инес. Но она не выражает желания его простить и вернуть былые отношения.

В рассказе О. Кироги главные герои достаточно консервативны, их отличает присущее им чувство глубокой гордости, что типично для многих представителей испаноязычной культуры. Они готовы жертвовать своими искренними порывами и не поддаваться страсти, если того требуют внешние обстоятельства, традиции и внутренние убеждения. В рассказе можно усмотреть референцию к образу средневекового Тристана, который считается олицетворением безрассудной любви и «вопля сверхчеловеческой страсти» [10]. Однако современные герои не готовы на такие саморазрушительные поступки. Все, что происходит с Эстебаном, названо в повествовании сплошной галлюцинацией. В XX веке уже не столь популярны глубокие страсти, свойственные влюбленным средних веков. Даже если они пронизывают сердца, в большинстве случаев их заглушает голос разума. Возможно, именно поэтому О. Кирога не дает своим героям легендарных имен, так как они не реализуют предначертанную им судьбу и отказываются предпринимать попытки быть вместе.

В рассказе «Четыре стороны медали» Дж. Апдайка царит совсем другая атмосфера. Действие происходит на Британских островах в Ирландии и Англии. Рассказ представляет собой четыре письма-исповеди, которые написали его главные герои: Тристан (Tristan), Изольда Белокурая (Isolde, the Fair), Изольда Белорукая (Isolde of the White Hands) и Марк (Mark). Тристан, покидая страну на корабле в неизвестном направлении, пишет письмо своей возлюбленной Изольде Белокурой. Письмо его жены, Изольды Белорукой, адресовано ее брату. В нем она жалуется на оставившего ее и детей мужа. Следующее письмо от Изольды Белокурой своему любовнику Тристану остается неотправленным. Последнее письмо, в котором выражена просьба отсрочить наказание своей неверной жены, пишет ее муж, король Марк, своему адвокату. Все герои находятся в пучине своих страстей. Они принимают участие в развитии сюжета о Тристане и Изольде в XX веке. Представленные четыре персонажа испытывают глубокие чувства, сравнимые с теми, что были типичны для героев Средневековья, изменяются только внешние декорации. Тристан все также одержим своей страстью, Изольда Белокурая по-прежнему его любит и страдает от того, что они не могут быть вместе, даже несмотря на новые возможности, которыми они теперь обладают. Изольда Белорукая мучается, понимая, что муж не любит ее, а Марк ревнует и всячески старается разлучить влюбленных, проявляя при этом свойственное ему по легенде великодушие.

В своем письме Тристан с трудом объясняет, почему же влюбленные расстались, ведь Марк предложил им пожениться. Автор письма «просеивает сквозь сито рассудка обломки любовной катастрофы» [11] и делает вывод, что никогда не задумывался о том, что Изольда тоже страдает, ибо она любит его, но не может быть с ним. Осознав это, мужчина решает сделать вид, что разлюбил ее, таким образом он хочет уменьшить ее страдания. По сути, молодой человек намеренно покидает девушку, объясняя свои противоречивые чувства тем, что «человек стал жертвой психологического парадокса: ему (или ей) постоянно причиняют боль по той причине, что его (ее) любят» [11]. Тристан просит прощения у любимой за то, что не смог ее разлюбить, но делать ее вечно несчастной он тоже не хочет. Его желание – уберечь женщину от беды в мире, «в котором спасти от гибели можно лишь то, от чего ты по своей воле отрекся» [11]. Именно поэтому он исполняет свой долг отречения и покидает Изольду Белокурую, предложив объяснение своему нелогичному поступку.

Изольда Белорукая пытается вникнуть в коллизии своей неудачной личной жизни за пятой рюмкой вермута. Тристан бросает всех близких – и жену с детьми, и любовницу, и уплывает на теплоходе. Его брак с Изольдой Белорукой был ничем иным, как подсознательным замещением той возможной счастливой жизни, о которой он мечтал. Жена Тристана переживает о случившемся: «в моей страсти ему чудился упрек, а в красоте – обман, словно я сыграла с ним злую шутку» [11]. Женщина искренне жалеет свою соперницу, ненавидит и ревнует, хотя не понимает, чем Изольда Белокурая лучше, чем она сама. Наверное, впервые в этом коротком рассказе Изольде Белорукой дают право голоса и возможность излить свои страдания, так как обычно в легендарном сюжете не трактуются и не комментируются мотивы поведения второстепенных действующих лиц.

Изольда Белокурая сходит с ума от невозможности быть с Тристаном. Тем более что они имели вполне реальный шанс на совместную жизнь, Марк, казалось бы, уступил их любви и разрешил им воссоединиться. Изольда, обращаясь к Тристану, говорит, что «мечтала спать и толстеть в <…> объятиях, а ты истерзал меня разлуками, ты принес и себя, и меня в жертву нашей любви, ты хоронил меня заживо каждый раз, как расставался со мной» [11]. Ее мысли путаются, она противоречит сама себе, ее психическое состояние нестабильно, она принимает успокоительные препараты и понимает, что надо забыть своего любимого. Героиня признается, что «это очень больно – любить» [11], но это выше ее сил. Вот почему, как и ее возлюбленный, она обречена на вечные муки одиночества.

Король Марк излагает свою версию существования в любовном четырехугольнике, выбирая изысканные фразы официально-делового стиля, что является скрытым указанием на его высокий статус. Он всячески оправдывает Тристана и Изольду – ведь молодой человек защищал военные интересы Марка, а жена является частью политического капитала королевства, украшением английского двора и залогом дружественных связей с Ирландией. Марк чувствует себя «бесспорным хозяином положения» и готов бороться за свою жену до последнего, даже «синтезировать противоядие» от того «волшебного зелья» влюбленных, которое по легенде они случайно выпивают и чувствуют патологическую страсть друг к другу.

Несмотря на то, что рассказ изобилует атрибутами XX века: теплоход, чаевые, бокалы с дайкири, швабры, посудомоечная машина, упоминание о Фрейде и подсознании, а также школа, командировка, транквилизаторы, психоанализ, фотокопия, главные герои легендарной истории о Тристане и Изольде ничуть не изменили своим характерам и реализуют свой легендарный сюжет в новой обстановке.

В рассказе О. Кироги подтверждается мысль, что «все драматические ситуации могут повторяться, даже самые невероятные, и те повторяются» [10]. Драма Тристана воссоздается бесчисленное количество раз в мировой литературе и культуре разных народов. Очевидно, что это повторение будет происходить неоднократно. Ведь речь идет о цикличности происходящих событий. Иногда современному человеку на фоне всех технических инноваций кажется, что он все время движется только вперед, что он может отбросить накопленный опыт поколений и разорвать связь с прошлым, но каждый раз этого не происходит. Люди нашего времени живут в мире, который имеет свои законы, и один из них заключается в наличии цикличности определенных процессов. Возникает ощущение, что старые драмы продолжают по-прежнему происходить, а новые герои рождаются, умирают и опять возрождаются. Это очень напоминает бесконечную погоню ночи за солнцем, зимы за весной, жизни за смертью. И читатели опять оказываются у истоков «вечного» сюжета, который продолжает влиять на них в течение уже стольких веков. Следовательно, можно утверждать, что «вечный» сюжет о Тристане и Изольде относится к самым древним пластам человеческой цивилизации. Именно поэтому он продолжает волновать и вдохновлять авторов на создание новых художественных сочинений и иных произведений искусства. Этот архетипический сюжет не устаревает и, видимо, никогда не потеряет свою популярность.

В заключение можно отметить, что цель и задачи проведенного исследования достигнуты. Общими чертами вечного сюжета являются повторяемость, присутствие в разных географических районах, неугасаемый интерес к трактовкам выбранной истории разными авторами, коллективное происхождение первоначального источника. Мифологичность истории о Тристане и Изольде обусловлена природными прообразами, и, возможно, именно в этом заключается вечная невозможность быть вместе для этих героев. У Орасио Кироги интерпретация легенды достаточно вольная, переложенная на современное восприятие любви молодыми представителями южноамериканского общества. Сверхчеловеческая страсть сравнивается с галлюцинацией, и выражается сомнение в ее жизнеспособности в новое время. Герои Джона Апдайка более каноничные, они следуют своей судьбе, реализуя изначальное предназначение в измерении XX века. Они тонут в пучине своих страстей, таким образом утверждая бессмертие всепоглощающей любви. Перспективой дальнейших изысканий может стать анализ других малоизвестных литературных произведений на предмет выявления особенностей трансформации выбранного сюжета и формулирования выводов для получения объективной картины.

Библиографический список

1. Баранова К.М. *Основные идейные и сюжетно-образные мотивы в литературе Новой Англии XVII-XVIII веков. Становление традиций в литературе США*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2011.
2. Баранова К.М. Стилизация в тексте «Альманах Бедного Ричарда» Б. Франклина. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. 2013; № 1: 8–13.
3. Юнг К.Г. *Душа и миф: шесть архетипов*. Киев: Издательство «PortRoyal», 1996.
4. Northrop Frye. The Archetypes of Literature: *The Norton Anthology: Theory and Criticism*. Ed. Vincent B. Leitch. New York: Norton, 2001: 1445–1457.
5. Кэмпбелл Д. *Тысячеликий герой*. Санкт-Петербург: ООО Издательство «Питер», 2018.
6. Мелетинский Е.М. *О литературных архетипах*. Москва: РГГУ, 1994.
7. Борхес Х.Л. *Четыре цикла: Коллекция*. Санкт-Петербург: Северо-Запад, 1992.
8. Шапинская Е.Н. «Сильна, как смерть, любовь…»: легенда о Тристане и Изольде в пространстве интерпретаций. *Культура и искусство*. Москва, 2017; Выпуск 6: 121–133.
9. Фрейденберг О.М. Сюжет Тристана и Исольды в мифологемах эгейского отрезка Средиземноморья: Тристан и Исольда. *От героини любви феодальной Европы до богини матриархальной Афревразии*. Ленинград: 1932: 91–114.
10. Кирога О. *Смерть Изольды.* Available at: https://litresp.ru/chitat/ru/K/kiroga-orasio/anakonda/20
11. Апдайк Д. *Четыре стороны медали*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=120773&p=1

References

1. Baranova K.M. *Osnovnye idejnye i syuzhetno-obraznye motivy v literature Novoj Anglii XVII-XVIII vekov. Stanovlenie tradicij v literature SShA.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
2. Baranova K.M. Stilizaciya v tekste «Al'manah Bednogo Richarda» B. Franklina. *Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. 2013; № 1: 8-13.
3. Yung K.G. *Dusha i mif: shest' arhetipov.* Kiev: Izdatel'stvo «PortRoyal», 1996.
4. Northrop Frye. The Archetypes of Literature: *The Norton Anthology: Theory and Criticism.* Ed. Vincent B. Leitch. New York: Norton, 2001: 1445-1457.
5. K`empbell D. *Tysyachelikij geroj.* Sankt-Peterburg: OOO Izdatel'stvo «Piter», 2018.
6. Meletinskij E.M. *O literaturnyh arhetipah.* Moskva: RGGU, 1994.
7. Borhes H.L. *Chetyre cikla: Kollekciya.* Sankt-Peterburg: Severo-Zapad, 1992.
8. Shapinskaya E.N. «Sil'na, kak smert', lyubov'…»: legenda o Tristane i Izol'de v prostranstve interpretacij. *Kul'tura i iskusstvo*. Moskva, 2017; Vypusk 6: 121-133.
9. Frejdenberg O.M. Syuzhet Tristana i Isol'dy v mifologemah `egejskogo otrezka Sredizemnomor'ya: Tristan i Isol'da. *Ot geroini lyubvi feodal'noj Evropy do bogini matriarhal'noj Afrevrazii*. Leningrad: 1932: 91-114.
10. Kiroga O. *Smert' Izol'dy.* Available at: https://litresp.ru/chitat/ru/K/kiroga-orasio/anakonda/20
11. Apdajk D. *Chetyre storony medali.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=120773&p=1

Статья поступила в редакцию 29.05.23

УДК 5.9.1. + 82.25 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-551-553

Nechaeva A.L., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: nasteknecha1@gmail.com*

"THE STAGE AS A MIRROR OF THE WORLD": THE OTHER IN THE LANGUAGE OF VERBATIM (BASED ON THE DOCUMENTARY PLAY "THREE QUARTERS OF SADNESS" BY P. BORODINA). The image of the Other, based on a number of philosophical concepts (G. Hegel, J.P. Sartre, M. Bakhtin, J. Deleuze, etc.), helps to realize one of the main tasks of verbatim as one of the forms of documentary theater and drama – a call for empathy, understanding and complicity. The article examines a problem of portraying the Other in P. Borodina's documentary play "Three Quarters of Sadness", dedicated to one of the episodes of modern Russian history and staged in the Theater.doc in 2015. Empathy and the effect of complicity in the viewer who decides to watch the performance are achieved with the help of voluntary consent to trauma. Hyperrealism of the text works to strengthen the emotions of the viewer, turning those present in the hall into participants in the action. Everyday details, straightforwardness, provocation of the play, adherence to extremes, reveal the image of the Other. The "I" accepts the Other's world, becoming a part of it. This synthesis is seen as an incentive to change both the "I" itself from within and the "I" in the context of modern history. The director, the playwright and the characters themselves make a certain political gesture, deciding that documentary evidence (interviews) should be heard from the stage. The political verbatim, deprived of the usual aesthetics, creates a new aesthetics, the instrument of which becomes reality – its language, and the Other also speaks it.

Key words: **Dialogue, Other, verbatim, shock, documentary theater, drama, violence, hyperrealism**

А.Л. Нечаева, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: nasteknecha1@gmail.com*

«СЦЕНА КАК ЗЕРКАЛО МИРА»: ДРУГОЙ НА ЯЗЫКЕ ВЕРБАТИМА (ПО ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПЬЕСЕ П. БОРОДИНОЙ «ТРИ ЧЕТВЕРТИ ГРУСТИ»)

Образ Другого, опирающийся на ряд философских концепций (Г. Гегель, Ж.П. Сартр, М. Бахтин, Ж. Делез, и др.), помогает реализовать одну из главных задач вербатима как одной из форм документального театра и драмы – призыв к эмпатии, пониманию и соучастию. В данной статье рассматривается проблема изображения Другого в документальной пьесе П. Бородиной «Три четверти грусти», посвященной одному из эпизодов современной российской истории и поставленной в Театре.doc в 2015 году. Эмпатия и эффект соучастия у зрителя, который принимает решение смотреть спектакль, достигаются при помощи добровольного согласия на травму. Гиперреализм текста работает на усиление эмоций зрителя, превращая присутствующих в зале в участников действия. Бытовые детали, прямолинейность, провокационность пьесы, приверженность крайностям, раскрывают образ Другого. «Я» принимает мир Другого, став его частью. В этом синтезе видится стимул к изменениям как самого «Я» изнутри, так и «Я» в контексте современной истории. Режиссер, драматург и сами герои делают определенный политический жест, принимая решение о том, что документальные свидетельства (интервью) должны звучать со сцены. Политический вербатим, лишенный привычной эстетики, создает новую эстетику, инструментом которой становится реальность – ее язык, им же говорит и Другой.

Ключевые слова: **диалог, Другой, вербатим, шок, документальный театр, драма, насилие, гиперреализм**

Документальный театр как культурный феномен XXI века называет одной из своих главных задач фиксацию реальности. Она же воспринимается как та, которую нужно менять, перекраивать. По словам М. Липовецкого, «драматурги в этом не виноваты: они, как могут, резонируют на доминантные дискурсы культуры и уже хотя бы поэтому заслуживают пристального внимания» [1].

Спектакли в технике вербатим становятся все более общественно значимыми, собирают поклонников, попадают на страницы изданий как события в первую очередь остросоциальные. Театр, таким образом, напрямую включается в обсуждение злободневной повестки. В Театре. doc отмечают, что при помощи вербатима создается концепция «сцена как зеркало мира», которая направлена на признание зрителем себя как части этого общества, где главным результатом рефлексии станет эмпатия – «в первую очередь документальный театр занимается изучением взгляда обычного человека на себя» [2].

Однако, чтобы взглянуть на себя, зритель должен проделать некоторые усилия (в первую очередь над собой). Это своеобразное насилие, которое воспринимается и принимается как добровольное. Одной из линий заимствования этой черты документального театра в контексте российской Новой драмы стал английский «In-Yer-Face Theatre» (также «Театр жестокости» А. Арто, например). Фраза «In-Yer-Face» определяется в «Новом Оксфордском словаре» как нечто «откровенно агрессивное или провокационное, что невозможно игнорировать или избегать». Говоря о «театре тебе в лицо» (In-Yer-Face Theatre), название которого пришло из спортивной журналистики 70-х, драматургическое действие – агрессивный жест, нарушение личной зоны в процессе игры. Постановки «вызывают травму у зрителя – с тем, чтобы разрушить душевный покой». Эта невозможность игнорирования лежит в основании вербатима. Так и априорная вина зрителя, наказание его за безучастность – важная часть эстетики современного театра.

Центральное лицо драматургического действия в нашем случае – Другой. Именно языком Другого говорит современный социальный театр, там он предстает преимущественно в своем физическом виде, лишаясь всяких метафизических дискурсов (в отличие от недокументальных пьес).

Мы будем говорить о том, как реализуется образ Другого в вербатиме П. Бородиной «Три четверти грусти», какие средства изображения Другого работают на художественный замысел документальной пьесы. Иначе говоря, зачем нам нужен вплотную прицеленный к реальности документальный герой.

Другой становится во главу угла действия, шокируя. При этом шок в документальном театре – не самоцель, катарсис в классическом его понимании – есть его цель. Другой – это то, что вторгается в жизнь человеческого существа помимо его воли, формирует его, становится его судьбой.

Цель исследования – выявление ряда характеристик образа Другого в документальной пьесе П. Бородиной «Три четверти грусти», анализ влияния этих составляющих образа на общие задачи современной драмы. Чтобы достичь цели нашего анализа, мы ставим ряд задач: проследить истоки образа Другого в современной российской драме, определить принципы воплощения образа Другого в рамках драматургического действия (приемы, на которых строится образ), выявить формы влияния этого образа на зрительское восприятие текста, описать социальную направленность образа Другого, а также определить художественные особенности исследуемого нами образца вербатима. Актуальность работы состоит в необходимости рефлексии относительно взаимодействия искусства и социальной реальности, а также в недостаточной исследованности выбранного

драматургического текста и самого вербатима как приема, в отсутствии работ по анализу образа Другого в современной драматургии. Актуален также междисциплинарный аспект статьи, направленный на выявление нового инструмента анализа литературного произведения через философский концепт, в чем состоит научная новизна работы. Впервые проводится анализ образа Другого в вербатимной пьесе. Результаты нашего исследования могут быть применены для изучения других текстов современной российской драматургии, что ведет к расширению и обогащению представлений о современном литературном процессе.

Категория Другого связана с понятиями познания, узнавания, принятия, достигнутого через так называемое «коммуникативное насилие». Другой в документальной драме работает по определенной схеме, которая представляет собой путь к конечной цели драматургического действия. Рассмотрим, как это работает в контексте зрительского восприятия вербатима: «Я» добровольно подвергает себя насилию, но боится, чувствует отвращение, шокировано Другим (Другой – это чужой – «Нет, это не я»). Постепенно «Я» принимает, познает и узнает Другого («Да, это я»). Ощущая травму, «Я» идет на диалог, поскольку узнает в Другом себя. Так посредством насилия происходит соединение с Другим (катарсис).

Добровольное согласие на насилие лежит в основе драматургического действия в его дидактическом значении, в связке с Другим. Данную мысль можно проиллюстрировать словами З. Мазоха: «Кто позволяет себя хлестать, тот заслуживает, чтобы его хлестали. Мне эти удары, как видишь, на пользу: в моей душе рассеялся сверхчувственный розовый туман» [4, с. 74]. Похожую мысль озвучивает Р. Жирар в работе «Насилие и священное»: «Динамика насилия и динамика священного суть одно» [5, с. 354].

Катарсис, как известно, возникает исключительно с помощью травмирующего опыта. Аристотель в «Поэтике» утверждал, что «трагедия есть подражание действию важному и законченному <…>, совершающее посредством сострадания и страха очищения (katharsis) подобных страстей», а «страх заставляет людей размышлять» [6, с. 651]. Зритель документального театра должен принять Другого как часть «Я» – в этом заключается его нравственная задача, если рассматривать театр как определенную модель мира. Можно предположить, что, исходя из социальных функций документального театра, Другой должен побудить «Я» к диалогу не только с ним, но и с собой, с миром – научить говорить.

Прежде чем обращаться к анализу самой пьесы, напомним о философских концепциях, которые применимы к Другому в нашем материале.

Г. Гегель в «Феноменологии духа» вводит понятие Другого как ключевую составляющую самосознания и объясняет, что утверждение самосознания возможно лишь через признание Другого: «Только так осуществляется истинная свобода, ибо ввиду того, что эта последняя состоит в тождестве меня с другим, я только тогда истинно свободен, если и другой так же свободен, и мной признается свободным» [7, с. 224].

Ж.П. Сартр рассматривал Другого как тождественного и одновременно противоречащего «Я» – того, кто желает сделать меня объектом. Эта трактовка, пожалуй, самая значительная для нас и наиболее точно иллюстрирует функции Другого в политическом вербатиме. По Сартру, бытие-для-себя предполагает бытие-для-другого. Другой – это не Я, но то, что всегда взаимодействует со мной: «Другой является неизбежным посредником, соединяющим меня со мной самим; я стыжусь, каким я являюсь другому <…> Все то, что нужно для меня, нужно и для другого. В то время как я пытаюсь освободиться от захвата со стороны другого, другой пытается освободиться от моего» [8, с. 379]. Другой, согласно взглядам философа, «есть тот, кто на меня смотрит, мы должны суметь разъяснить смысл **взгляда** Другого» [там же].

По мнению М. Бахтина, «Я» и Другой эффективно взаимодействуют через диалог. В работе «Автор и герой в эстетической деятельности» Бахтин утверждает, что вне диалога Я – Другой невозможно бытие: само бытие человека – это непрерывный диалог с Другим. Он делает вывод, что «можно говорить об абсолютной эстетической нужде человека в другом, в видящей, помнящей, собирающей и объединяющей активности другого, которая одна может создать его внешне законченную личность; этой личности не будет, если другой ее не создаст» [9, с. 62]. Другой удостоверяет меня в моем существовании. Этим Другой обогащает меня, а я обогащаю Другого.

М. Хайдеггер полагает, что «не дано сначала изолированное Я без других. Если однако другие всегда уже соприсутствуют в бытии-в-мире» [10, с. 116]. Ж. Делез видит в Другом возможность воспринимать и быть воспринятым. По Делезу, «Другой предстает не как субъект или объект, а совсем иначе – как возможный мир, как возможность некоторого пугающего мира» [11, с. 23].

У представленных концепций есть объединяющее звено – Другой помогает «Я» постичь бытие, познать его, а также познать и себя, какими бы средствами это ни достигалось – через диалог или насилие.

Концепт Другого отчетливо реализуется в документальной пьесе П. Бородиной «Три четверти грусти», посвященной фигурантам «Болотного дела». Одноименный спектакль был поставлен в Театре. doc., текст написан на основе интервью с родственниками осужденных по этому делу, которые были задержаны во время акции протеста «Марш миллионов» 6 мая 2012 года.

События «Болотной», предпосылкой которых послужило несогласие с результатами выборов, стали узловыми в контексте состояния современной России, они ознаменовали конец своеобразной «оттепели», относительной свободы, которую почувствовало «слово»: «Ничего похожего больше не было» [12]. Предпосылками к массовым митингам, а после – и к самому «Маршу миллионов» послужило несогласие с результатами выборов.

В 2015 году, чуть отдаленно от сравнительно утихших событий, Театр. doc решает напомнить зрителям о крупнейшем уголовном деле против участников протестного движения. Заглавие поясняет один из героев: **Сосед.** Когда человек уходит в дорогу, он забирает одну четверть грусти, а три четверти у тех, кто остается, потому что они ждут [13].

Рассказано о событиях опосредованно – пьеса сделана на основе интервью с теми, кто ждет, родственниками узников. *Отвечая на вопрос журналистов о том, почему Доку важно поставить пьесу, режиссер спектакля Елена Гремина говорила: «Болотное дело – это травма. Мы вместе ходили с белыми ленточками, но вот случайно выдернутые из нашей толпы молодые люди сидят за решеткой третий год, жизнь их родных разделилась на «до» и «после», а мы на свободе и стараемся про узников Болотной забыть. Это несправедливо». Постановка привела к репрессивным мерам в отношении театра.*

Неоднократно в пьесе произносится слово «случайный». Судьба этого «случайного» в жерновах истории оказывается абсурдным итогом попытки общества сказать «слово». В пьесе нет фамилий – только указание на степень родства: мать, отец, невеста. Однако «есть понимание того, что люди, которым вынесли приговор, на конфеты сейчас надеются больше, чем на справедливость». Детали в пьесе максимально размыты, зритель может лишь догадываться о событиях и их участниках – здесь нет персональной судьбы, она общая, коллективная и касается не только «его», но «меня» и «тебя». Все судьбы слиты воедино – «стержень, на котором держится весь спектакль, сцена и зал: на нашем месте мог бы быть каждый» [15].

Другой в пьесе есть субъект, как и сам театр, а зритель – тот, кто оказывается вовлечен в процесс, – объект. Пьеса и ее режиссерская интерпретация приобщают зрителя к проблеме с помощью определенных приемов. Все приемы, которые использует документальный театр, изображая Другого, приобретают насильственный оттенок неизбежности видения. Зритель следует за действием против своей воли. Так и, по Сартру, например, «Я» не может избавиться от «взгляда» Другого – только так ощущает собственное бытие.

Концепция «страха» помогает Другому войти в жизнь зрителя, вызывая травму. Елена Гремина отмечала, говоря о восприятии Новой драмы современниками – ее обличителями: «Это то, чего они боятся». Повседневный индивидуальный опыт, на котором концентрируется документальный театр, в пьесе действительно пугает. Герои как бы случайно произносят вечные истины о произволе системы. В откровенно тяжелой и деструктивной ситуации они шутят. Фразы о насилии попадают в один контекст с бытовыми картинами. Именно этот диссонанс создает ощущение страха, ибо для самих героев страх – обыденность, как и противостояние ему:

«Тюрьма – испытание на человечность»; «Адвокаты говорят: вашу невиновность так же трудно доказать, как доказать, что солнце – светит!»; «Только что приняли поправку – нельзя передавать исторические книги!» [13].

Невеста. В моем идеальном государстве нет государства. И нет тюрем. А тюрьмы не решают проблему…Тюрьма не работает. У насилия в семье, у насилия на улицах, у всего этого есть причины [там же]; **Отец.** Как патологоанатом привыкает резать, он уже никак не относится к тому, кого режет. Так и тут никак не относятся к тому, кого судят [там же].

В спектакле нет открытой публицистики. «Главное – люди, через которых проехало колесо истории и которые смогли уцелеть. Тут и открытой политики нет, но через все действие идет очевидное», – пишут в «Новой газете» [15].

Гиперреализм образа Другого не только подчеркивает документальность текста, но и позволяет зрителю оперировать реальностью, соединиться с Другим – вступить в диалог (по Бахтину). Герои предельно откровенны, они рассказывают о своей жизни без фальши. Интересна история о свадьбе в СИЗО. Незнающему сложно представить, насколько бюрократична эта процедура, хотя бы потому, что он с ней не сталкивался. Эта откровенность подкупает, невольно заставляет сочувствовать. Так и сама реальность зрителю становится понятнее, яснее: **Невеста-2.** В ЗАГС же все парочками приходят документы подавать, а я прихожу одна, у меня рядом стул пустой, и все смотрят. И меня женщина-вахтерша спрашивает «Девушка, вы к кому?», я говорю: «Документы подать на регистрацию» – «А чего одна-то?» – «Так и так, специучреждение» – «А, ну, все правильно, сидите ждите в очереди» – «Ну, ладно». Да, было такое, что все... цепляется, когда видишь, что все кругом парочками, а ты одна [13].

Все, что произносят герои пьесы не выдумано, не имеет художественной огранки, отсюда документализм Другого. Все эпизоды, о которых говорят герои пьесы, зафиксированы в истории и не могут быть вычеркнуты из нее. «На новую драму сильно повлияла документалистика – если что и выражено в ней стилево, так это приближение к реальному человеку и среде», – отмечал художественный руководитель Театра.doc Михаил Угаров: **Друг.** Сто двадцать тысяч человек… Лето, прекрасная погода, куча людей с детьми и шариками… Дико круто! И, казалось, что вчера было 80 тысяч, сегодня 120, а потом выйдет миллион, и в стране всё будет хорошо [13]; **Папа.** Когда мы были на апелляции в суде, одна судья просто спала. Там три судьи, одна просто сидела и спала. У людей судьба решается, а она сидит и спит [там же].

Текст описывает действительность ее языком – это также одна из характеристик Другого, призванная наладить коммуникацию с «Я». Образ Другого свободен от всяких эстетических иерархий, отражая полноту общественных явлений, их противоречия. Его язык – это новый способ коммуникации в искусстве, который не ищет эстетики. Его эстетика – реальность. Лингвистическое словотворчество документальному театру не свойственно, иначе исчезает тот предельный документализм, о котором говорилось. Драматург Юрий Клавдиев утверждал, что «берется элементарная вещь и просто показывается людям – друзья, в ней много смысла не потому, что мы его туда привносим, а потому, что он там уже есть». Речевые конструкции пьесы зачастую звучат нелогично, чтобы передать живую речь, ее поток, движение мысли. Так драматург сохраняет в речи героини разговорное «типа»: **Невеста-1.** Я ему как-то сказала, что я ТИПА тебе привезла на свидание подарок. Он *такой*: «большой типа подарок?» [13]; **Невеста-1.** Я вообще не хотела замуж никогда, вообще, серьезно. У меня мама очень удивилась. Она *такая типа*: «Ты же не хочешь» [там же].

Другой говорит обо мне, транслирует мне меня. Это, пожалуй, самое важное. На протяжении всего действия, рассуждая о злоключениях судьбы, герои невольно втягивают меня в них. Все они – это я, ибо я тоже часть трагедии (травмы), в которой невольно оказались герои. Это своего рода провокация, то, что нельзя игнорировать. ««Болотное дело» еще не кончилось», – говорит одна из героинь пьесы. Оно приобретает характер вечного концепта, который касается каждого: **Невеста-1.** Болотное дело пока не закрыто, оно продлено. Еще могут закрывать людей [там же].

Можем ли мы назвать представленное на сцене, описанное в пьесе событием? С точки зрения человека массы **–** нет, для него в глобальном плане ничего не меняется, а с точки зрения причастного **–** очевидно, да. Театр масштабирует трагедию, возводит ее в ранг события. Режиссер, драматург и сами герои делают определенный политический жест, принимая решение о том, что свидетельства должны звучать со сцены.

Так, посредством Другого противопоставляется общественное и частное, благое и дегуманизированное: с конвоирами, решетками, судебными заседаниями контрастирует картина домашнего уюта. При помощи слова драматург (документалист) стремится не только передать историю фигурантов политического процесса, но и показать преломление их судеб через воспоминания близких. Именно этот контекст возводит «Три четверти грусти» на бытийный уровень, отражая трагедию системы как деструктивную.

Таким образом, мы делаем вывод, что образ Другого заставляет зрителя (читателя) проникнуться глубиной трагедии, сопереживать и говорить. «Я» должно принять мир Другого, понять его и ощутить себя частью того мира, в котором находится Другой. В этом синтезе, организованном через диалог и соучастие, образуется связь, которая может стать рычагом к изменениям как самого «Я» внутри себя, так и «Я» в контексте государства. Искусство, лишенное привычной эстетики, с точки зрения документального театра является истинным, ибо наполнено невыдуманной жизнью. Оно не мыслится только в собственных рамках, а пытается вырваться во вне. Выйти, быть услышанным ему отчасти помогает созданный в тексте образ Другого.

Библиографический список

1. Липовецкий М. Театр насилия в обществе спектакля: философские фарсы Владимира и Олега Пресняковых. *НЛО*. 2005; № 3. Available at: https://magazines.gorky.media/nlo/2005/3/teatr-nasiliya-v-obshhestve-spektaklya-filosofskie-farsy-vladimira-i-olega-presnyakovyh.html
2. Школина О. *Документальный театр в России: от истоков до современности. Театрология*. Available at: http://teatrologia.ru/praktika/11
3. *In-Yer-Face Theatre*. Available at: http://www.inyerfacetheatre.com/what.html
4. Мазох З. *Венера в мехах*. Москва: Омега-Л, 2022.
5. Жирар Р. *Насилие и священное*. Москвак: Новое литературное обозрение, 2010.
6. Аристотель. Поэтика. *Сочинения*: в 4 т. Москва: Мысль, 1983; Т. 4.
7. Гегель Г. Система наук. *Феноменология духа*. Москва: Академический проект, 2008; Ч. 1.
8. Сартр Ж.П. *Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии*. Москва: Республика, 2000.
9. Бахтин М.М. *Автор и герой в эстетической деятельности. Автор и герой: к философским основаниям гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000: 3–226.
10. Хайдеггер М. *Бытие и время*. Москва: Ад Маргинем, 1997.
11. Делез Ж., Гваттари Ф. *Что такое философия?* Москва: Академический Проект, 2009.
12. Рыжков В. Болотная стала потрясением для всех. *Новая газета*. 2021; 13 декабря, № 141. Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2021/12/10/bolotnaia-stala-potriaseniem-dlia-vsekh
13. Бородина П. *Три четверти грусти*. Available at: http://www.polinaborodina.com/bolotnoedelo
14. *«Болотное дело»: премьера спектакля в Театре.DOC*. Available at: https://www.buro247.ru/culture/theatre/bolotnoe-delo-premera-spektaklya-v-teatre-doc.html
15. Токарева М. Нельзя быть «Театром.Док» и не ставить «Болотное дело». Новая газета. 2015; 13 мая, № 48. Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2015/05/07/64073-nelzya-byt-171-teatrom-dok-187-i-ne-stavit-171-bolotnoe-delo-187
16. *Стала ли российская Новая драма стилем в театральном искусстве?* Available at: https://oteatre.info/stala-li-rossijskaya-novaya-drama-stilem-v-teatralnom-iskusstve

References

1. Lipoveckij M. Teatr nasiliya v obschestve spektaklya: filosofskie farsy Vladimira i Olega Presnyakovyh. *NLO*. 2005; № 3. Available at: https://magazines.gorky.media/nlo/2005/3/teatr-nasiliya-v-obshhestve-spektaklya-filosofskie-farsy-vladimira-i-olega-presnyakovyh.html
2. Shkolina O. *Dokumental'nyj teatr v Rossii: ot istokov do sovremennosti. Teatrologiya*. Available at: http://teatrologia.ru/praktika/11
3. *In-Yer-Face Theatre*. Available at: http://www.inyerfacetheatre.com/what.html
4. Mazoh Z. *Venera v mehah*. Moskva: Omega-L, 2022.
5. Zhirar R. *Nasilie i svyaschennoe*. Moskvak: Novoe literaturnoe obozrenie, 2010.
6. Aristotel'. Po`etika. *Sochineniya*: v 4 t. Moskva: Mysl', 1983; T. 4.
7. Gegel' G. Sistema nauk. *Fenomenologiya duha*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2008; Ch. 1.
8. Sartr Zh.P. *Bytie i nichto. Opyt fenomenologicheskoj ontologii*. Moskva: Respublika, 2000.
9. Bahtin M.M. *Avtor i geroj v `esteticheskoj deyatel'nosti. Avtor i geroj: k filosofskim osnovaniyam gumanitarnyh nauk*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000: 3-226.
10. Hajdegger M. *Bytie i vremya*. Moskva: Ad Marginem, 1997.
11. Delez Zh., Gvattari F. *Chto takoe filosofiya?* Moskva: Akademicheskij Proekt, 2009.
12. Ryzhkov V. Bolotnaya stala potryaseniem dlya vseh. *Novaya gazeta*. 2021; 13 dekabrya, № 141. Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2021/12/10/bolotnaia-stala-potriaseniem-dlia-vsekh
13. Borodina P. *Tri chetverti grusti*. Available at: http://www.polinaborodina.com/bolotnoedelo
14. *«Bolotnoe delo»: prem'era spektaklya v Teatre.DOC*. Available at: https://www.buro247.ru/culture/theatre/bolotnoe-delo-premera-spektaklya-v-teatre-doc.html
15. Tokareva M. Nel'zya byt' «Teatrom.Dok» i ne stavit' «Bolotnoe delo». Novaya gazeta. 2015; 13 maya, № 48. Available at: https://novayagazeta.ru/articles/2015/05/07/64073-nelzya-byt-171-teatrom-dok-187-i-ne-stavit-171-bolotnoe-delo-187
16. *Stala li rossijskaya Novaya drama stilem v teatral'nom iskusstve?* Available at: https://oteatre.info/stala-li-rossijskaya-novaya-drama-stilem-v-teatralnom-iskusstve

Статья поступила в редакцию 25.05.23

УДК 82-343 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-553-557

***Nosova I.V.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences (Novosibirsk, Russia), E-mail: nvi_iris@inbox.ru*

***Nosov D.D.**, postgraduate, teaching assistant, Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences (Novosibirsk, Russia), E-mail: frulomaximus@yandex.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF ARCHAIC AND MODERN MYTHS. The article touches on the question "What exactly is a myth?". The specifics of modern myth as an object of study and the possibility of constructing a theory of modern myth are considered. Some basic characteristics of modern myths, radically different from traditional myths, on the basis of which most studies are based, are described, namely: the absence of a true historical dimension in modern myth, which sharply contrasts with traditional myth, which needs a starting point as a necessary prerequisite for its very existence. Three main features of the modern myth are also highlighted: the need for construction, self-reference, attitude to time, history and progress. The authors highlight the main features of modern myths:

their veiled nature – “myths in camouflage”, a combination of the sacred and profane – “unthought known” and universal significance. As a result, modern myths are perceived as objective universal principles, rules of a quasi-scientific nature, capable of shaping reality. This gives them the property of becoming a self-fulfilling prophecy or destiny.

Key words: **myth, mythology, Logos, Cosmos, cosmogony, sacred, rationality, sacred traditions, self-reference, progress**

***И.В. Носова**, канд. социол. наук, доц., Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск, E-mail: nvi_iris@inbox.ru*

***Д.Д. Носов,** аспирант, асс., Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск, E-mail: frulomaximus@yandex.ru*

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МИФОВ АРХАИЧЕСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ

В статье затрагивается вопрос о том, что именно является мифом. Рассматривается специфика современного мифа как объекта изучения и возможность построения теории современного мифа. Излагаются некоторые основные характеристики современных мифов, коренным образом отличающиеся от мифов традиционных, на базе которых построено большинство исследований, а именно: отсутствие истинного исторического измерения у современного мифа, которое резко контрастирует с традиционным мифом, нуждающимся в начальной точке отсчета как в необходимой предпосылке для самого своего существования. Также выделены три основные особенности современного мифа: потребность в конструировании, самореферентность, отношение ко времени, истории и прогрессу. Авторы выделяют главные черты современных мифов: их завуалированность – «мифы в камуфляже», сочетание сакрального и профанного – «неосмысленное известное» и универсальную значимость. В результате современные мифы воспринимаются как объективные универсальные принципы, правила квазинаучного характера, способные формировать реальность. Это становится самоисполняющимся пророчеством или судьбой.

Ключевые слова: **миф, мифология, Логос, Космос, космогония, сакральное, рациональность, священные предания, самореферентность, прогресс**

Актуальность обращения к исследованию мифов обусловлена тем, что, как мы полагаем, миф составляет саму основу человеческой жизни; а мифология, система, в которой мифы связаны друг с другом, наделяет культуру ее центральными ценностями и верованиями и, таким образом, оказывает большое влияние на формирование идентичности и уверенности в себе членов социума. Миф обладает космогоническими свойствами, создавая «мир таким, какой он есть» в нескольких измерениях [1, с. 17]. Отвечая на вопрос, что именно является мифом, из множества подходов, которые пытаются извлечь основополагающие характеристики мифов [1–5], можно вывести самое общее определение: миф – это священная и, следовательно, правдивая история, объясняющая порядок Космоса. И благодаря этому, будь то архаические или современные мифы, до тех пор, пока в них верят, обладают космогонической силой в том смысле, что они могут создавать Космос, собственный мир, не только воображаемый, но и волне реальный.

В силу своей распространенности и значимости в жизни социума мифы активно изучаются с точки зрения истории, фольклора, этнографии, культурологи и философии. Но существенной особенностью большинства исследований мифов является их сосредоточенность именно на тех «доцивилизованных» обществах, которые мы воспринимали как традиционные. Это не означает, что выводы, о которых идет речь в этих работах, устарели в целом; дело в том, что для понимания современных мифов мы не можем полностью полагаться на них. И это также не означает полного отсутствия концепции в обращении с современным мифом, как, например, показано в обзоре Барта «Миф сегодня» [4] или, например, миф Боулза об управлении как специфическом аспекте этой жизни [6]. Дело в том, что не существует всеобъемлющей теории, которая непосредственно рассматривала бы современные мифы как составляющие новую мифологию, столь же мощную, как и традиционные. Поэтому цель статьи – выявить основания для построения теории современного мифа. Для этого необходимо решить ряд задач. В первую очередь провести сравнительный анализ традиционных и современных мифов по следующим критериям: 1) их отношение ко времени, а именно к точке отсчета истории, так называемому «Золотому веку», концепция которого является ключевой для традиционных мифов; 2) их представление о прогрессе, развитии и истории в целом. Далее на основании выявленных различий будут выделены характерные особенности современного мифа.

Научная новизна работы заключается в рассмотрении мифа в качестве идейного построения парадигмального характера, раскрывающего самоочевидный порядок вещей, а также в выявлении ключевых различий современного мифа и традиционного. Теоретическая значимость: результаты исследования могут быть использованы для построения общей теории современных мифов.

Исследование проведено в рамках культурофилософского подхода с использованием следующих методов: 1) феноменологического, позволившего рассмотреть миф в качестве феномена сознания задающего смысловой контекст восприятия реальности; 2) сравнительно-исторического, позволившего выявить общее и особенное в мифологической реальности современной и традиционной культуры.

Начнем с того, что до сих пор центральные черты, присущие архаичным и современным мифам, остаются схожими. Но при рассмотрении современных мифов возникает несколько препятствий. Прежде всего, изучая современные мифы, мы должны задуматься о самих себе, то есть в этом случае мы имеем дело не с какими-нибудь индейскими или полинезийскими племенами в их «доцивилизованном» мире. Объектом изучения становятся события, которые мы генерируем и которыми окружены, в этом смысле они представляют собой (пост) современные события, результаты современной мифологии – нашей собственной системы мифов. Поскольку мы погружены в нашу культуру и мифологию, нам трудно отражать самих себя, создавать необходимую дистанцию между нами и объектами, которые мы отражаем, и неотъемлемой частью которых мы являемся.

Современные мифы сравнению с их традиционными аналогами имеют две главные отличительные особенности, а именно – их отношение ко времени и связанное с ним их отношение к самим себе. Именно эти две особенности обеспечивают основу для дальнейшего рассмотрения частных аспектов современных мифов. И эта основа коренным образом отличается от того, что мы знаем о мифах «доцивилизованных» культур.

В определенном глубинном смысле современные мифы неподвластны времени. Это, однако, не означает, что они не имеют происхождения во времени; как и все другие явления нашей культуры и цивилизации, они, конечно, имеют свое происхождение. Но в антропоморфных терминах они ведут себя так, как будто существовали вечно, их, похоже, не волнует история, поскольку им не нужно отдаленное прошлое происхождение, чтобы оправдать свое существование.

Отсутствие истинного исторического измерения у современного мифа резко контрастирует с традиционным мифом, который нуждается в начальной точке отсчета как в необходимой предпосылке для самого своего существования. Существует множество свидетельств того, что во всех традиционных обществах, исследованных до настоящего времени, их мифы отсылают к началу времен, с которого начал существовать мир «как он есть», даже если точка отсчета не может быть точно датирована (согласно нашему современному пониманию времени). Для традиционного образа мира таким, какой он есть, это неважно; что важно, так это ссылка – мифические события, которые произошли, когда мир начал быть таким, каков он есть сегодня [5]. Для традиционных обществ «... космогония является образцовой моделью для любого вида «делания»: не только потому, что Космос является идеальным архетипом любой творческой ситуации и любого творения, но и потому, что это божественное творение; таким образом, оно священно по своей структуре как таковой. В более широком смысле священно все, что является совершенным, цельным, гармоничным, одним словом, все, что является «космическим», что напоминает Космос». В этом отношении существенную роль играет представление о «Золотом веке», который следует понимать как «... «сильное» время, потому что оно является плодородной почвой для нового творения. Время, прошедшее между началом и сегодняшним моментом, не является ни «сильным», ни «значимым... и вне этого не так уж важно» [7, с. 41]. В отличие от традиционных обществ, где история подчинена мифической системе, в цивилизованных обществах было принято «историческое решение» [5, с. 268]. Так возникла тавтология, присущая западной мифологии: называя себя точкой опоры, она полностью полагается на свое собственное одиночество – ей необязательно ссылаться на какой-то изначальный космический порядок, это космический порядок и, следовательно, космогонический сам по себе.

Интерпретируемая в терминах применяемой здесь системной логики, традиционная мифология, конечно, также может рассматриваться как самореферентная, как и любая мифическая система, но не в такой тавтологической степени, как наша современная система. Для «примитивного» разума было бы высокомерием полагаться исключительно на самого себя. Для такого «примитивного» склада ума энергия, необходимая для ведения повседневной жизни, черпается из той исходной точки, которую можно рассматривать как истинно космологическую, поскольку эта «точка» воплощает Логос космоса – мир таким, какой он есть и всегда был. Это находится в резком противоречии с современной мифологией, которая вынуждена черпать такую энергию только из себя, которая

не может полагаться ни на что, кроме своего собственного существа; что означает в конечном счете и с точки зрения традиционной логики, что она не может полагаться ни на что другое.

Опора только на себя объясняет три краеугольных камня этой мифологии, которые следует рассматривать как тесно взаимосвязанные:

1) потребность в конструировании – то, что мы должны создавать наши миры только нашими собственными средствами, лучше всего выражается через наш миф о рациональности: все можно понять только рациональными средствами, с помощью способностей анализа, т. е. разложить существующее на рационально понятные фрагменты (принимая «анализ» за его этимологическое происхождение); а затем синтезировать эти фрагменты вместе, опять же только рациональными средствами;

2) с этой потребностью в конструировании в качестве логического следствия связана самореферентность современной мифологии; «морфологические» особенности современных мифов тесно связаны с их безвременьем, поскольку они вытекают из того обстоятельства, что современный миф относится к самому себе, а не к какому-то космическому происхождению как явному источнику своего генезиса и оправдания;

3) с современной мифологией связано понимание прогресса его роли: вся система, принимающая такого рода схемотехническую логику, вынуждена продолжать прогрессировать вечно; значение имеет текущее достижение, а не происхождение.

Все перечисленное делает такие мифологические системы опасными. Они являются функционально закрытыми и, следовательно, автономными. В отличие от своих предшественников в традиционных обществах этим системам не нужно ссылаться на что-либо вне себя, чтобы оправдать себя, «объяснить» свое существование – вместо этого они оправдываются самим своим существованием; им больше не нужны космические «истоки», из которых вытекает их право на существование. Отсутствие истинного исторического измерения (то есть отсутствие возврата к истокам) наделяет мифы – такие, например, как наши священные сказания о всеобъемлющей рациональности или о свободном рынке – силой, которая намного превосходит силу «нормального» традиционного мифа. Поскольку новый, подлинно современный миф не зависит от каких-либо оправданий извне, он оправдывает сам себя. Будучи ничем не связанными, современные мифы ничем не ограничены, поскольку ни на что не ссылаются (кроме самих себя). Что касается их влияния на формирование соответствующих реальностей, они могут расширяться, не останавливаемые никакими космическими ограничениями (в отличие от традиционного мифа) или моральными обязательствами изнутри; в отличие от своего традиционного аналога, современный миф не имеет присущих ему космических барьеров.

Своеобразное соотношение между самореферентностью и прогрессом приводит к дальнейшим системным последствиям, которые могут быть лучше всего раскрыты при рассмотрении роли истории, схемы и идеи прогресса в более широком детальном плане.

Столкнувшись с «традиционными» обществами, западные люди были озадачены очевидной неспособностью «примитивов» развиваться самостоятельно, то есть тем фактом, что они не были преданы идее прогресса. Жители Запада задавались вопросом, как люди вообще могут жить в такой замкнутой гармонии. Благодаря постоянным контактам с традиционными первобытными народами утвердилась общая идея о том, что у этих людей абсолютно отсутствовало «сознание истории» – поскольку у них не было понимания прогресса [8]. Для начала, чтобы выразить это явление в его общих мифологических терминах, мы сталкиваемся с идеей прогресса, которая открывает пропасть между двумя принципиально противоречащими идеалами: прогрессом и гармонией. Или, возвращаясь к старым мифическим фигурам, «история» может быть понята либо как цикл (гармоническая космическая модель), либо как вектор (прогрессивная модель). Концепция, которая приводит к другому современному мифу: гармония – то есть «мир» в более широком смысле – и прогресс взаимоисключаются и в мифологическом понимании превращаются в вечные антиподы. «Отсутствие осведомленности об исторических процессах» означает для этих «примитивов» (в отличие от нашего понимания), что непрерывная линия эволюции во времени – исторические процессы – не считается имеющим какого-либо большого значения, потому что это не имеет смысла. По крайней мере, не столь значимый, как совокупность событий, которые преобладали в космическом происхождении «Золотого века». Следовательно, так называемый «примитив» не мог черпать силу из преобладающих в данный момент условий, какими бы постоянно меняющимися они ни были. Настоящая сила заключается в том, чтобы вспомнить именно те начальные условия, которые превратили мир в то, чем он, по сути, является сегодня. Одно это дает реальную силу и могущество. Учитывая, что этот первоначальный космический порядок должен поддерживаться, какой смысл в мифических терминах может иметь «прогресс»?

Фундаментальное отличие современного западного мышления – ссылаться не на идеальные состояния происхождения, а на конечный результат: как современный цивилизованный человек, не имеющий священного происхождения, на которое можно ссылаться, я обречен продолжать прогрессировать; без значимого прошлого, остается только будущее, в своего рода атакующем движении, основанном только на движении вперед. Исходная точка, с которой я начал, не имеет смысла, поскольку она была превзойдена давным-давно. Логичным выбором является либо открытая эсхатологическая форма коммунистического рая на земле, который рано или поздно будет достигнут: миф как надежда и обещание либо непрерывная капиталистическая форма рая, происходящего постоянно (так сказать, скрытая эсхатология) с небольшими отступлениями от того, что он все еще существует в несовершенном виде, рай, который может стать еще лучше в любой данный момент времени и, таким образом, постоянно становится еще большим раем – миф, превращающийся в судьбу.

Из перечисленных принципиальных отличий современного мифа происходят его ключевые особенности. Далее рассмотрим основные из них:

1) современные мифы – это мифы, неосознаваемые в качестве таковых, то есть «мифы в камуфляже», и, в результате этого и их вневременности, они самореферентны;

2) современные мифы воплощают сакральное и профанное, то есть «неосмысленное известное», способное конструировать нашу реальность, что совершенно противоположно их традиционным предкам;

3) современные мифы, по сути, являются «самоисполняющимися пророчествами»; они не образуют сколько-нибудь по-настоящему целостной системы, тем не менее претендуют на универсальную значимость; в отличие от традиционных мифологий, они не согласуются друг с другом, несмотря на то, что современная мифология, которую они составляют, придерживается последовательной внутренней логики «конструирования», логике самореференции.

Как было показано ранее, современные мифы, конечно, не являются «вневременными» в том смысле, что у них вообще нет истории, но отсутствие у них космического происхождения в качестве точки отсчета заставляет их ссылаться на самих себя – интерпретируемые в логических терминах, они, следовательно, не имеют отсчета, становясь беспрецедентными как в буквальном (логическом), так и в историческом плане как мифы общества, порвавшего с традицией быть «традиционным». Это отсутствие истинных ориентиров по сравнению с традиционными обществами, которые обращаются к некоему космическому происхождению как к точке опоры, с точки зрения имиджеологии мира, а также эмоциональной безопасности могло бы объяснить, возможно, наиболее заметную особенность современных мифов в отношении их внешнего облика как феномена: быть «мифами в камуфляже». В отличие от своих «примитивных» традиционных предшественников, современные мифы, на первый взгляд, не распознаются как мифы. Это, так сказать, замаскированные мифы или, выражаясь антропоморфными терминами, они склонны пренебрегать собой – не принимают себя такими, какие они есть на самом деле, озабочены отношением постоянного отрицания самих себя.

Вместо этого они претендуют на то, чтобы быть объективными принципами, правилами квазинаучного, «объективного» характера, отрицая образное измерение, присущее любому мифу. Современные мифы ведут себя так, как будто они обладают способностью достичь статуса доказанного, «объективного» закона, способного раз и навсегда определить, каков мир, «каков он есть» на самом деле, по крайней мере, те, которые непосредственно связаны с человеческой деятельностью, такие как мифы о свободном рынке или миф о всеобъемлющей рациональности. Возьмем, к примеру, принцип рациональности, который претендует на общую обоснованность в объяснении и формировании мира таким, какой он есть: он ведет себя так, как если бы это был научный закон (объективно доказанный и, следовательно, оправданный), позволяющий нам применять его повсюду, накладывать на все явления, с которыми мы сталкиваемся, – всему должно быть (мы убеждены в этом с полной уверенностью) рациональное объяснение. Мы упускаем из виду тот факт, что наше желание вообще взяться за это – глубоко мифическое, мифическое желание изгнать демонов этого мира с помощью магической уловки рациональности. Или возьмем миф о свободном рынке: все должно быть освобождено, принцип созидательного разрушения должен применяться повсюду [9]; свободный рынок, согласно нашим представлениям, – это не идеал, не пожелание, не мифическая конструкция, которую можно воплотить в сопутствующие ей реальности – это закон, объективный и железный, как законы природы.

Пока мы воспринимаем традиционные мифологии как вымысел, как «ложную» сказку, а не «правдивую» [7, с. 18], мифическое в его современной форме может легко оставаться незамеченным и буквально действовать как тайный агент. Кассирер писал: «... мы говорим о мифе, не осознавая этого факта» [2, с. 245]. В свете этого «... нет никакой опасности, что человечество когда-нибудь забудет язык мифов. Ибо этот язык не ограничивается какой-то особой областью; он пронизывает всю человеческую жизнь и существование» [2, с. 247]. Можно также согласился с Кассирером в том, что «очень маловероятно, что мифы исчезнут; опасность кроется в совершенно другой области, а именно в том, что современный миф – это миф в том виде, в каком он известен невообразимому». Это особенность мифа в его современной форме, связанная с его аутопоэтическим способом самореференции, но не идентичная ему. Быть «неосмысленным» (как воплощение священной истории), но тем не менее «известным» – это дополнительное качество современных мифов наряду с отсутствием у них космической опоры и фундаментальной исключительности. По словам Болласа, «неосмысленное известное» может быть описано как форма знания, которая не воспринимается рационально, но «... тем не менее она может пронизывать существо человека и формулироваться через предположения о природе бытия и взаимоотношений» [10, с. 246]. В чем же заключается суть

этого? Можно было бы отметить, что существование двух видов знания, сознательного и неосознанного, является неотъемлемой частью нашего понимания современного человека и вполне естественной частью «мира как он есть».

Выраженный в общих мифологических терминах, этот особый вид знания, обозначенный как наше «неосмысленно известное», включает в себя предположения о самоочевидном порядке вещей, о самой природе «мира как он есть». С точки зрения рационального эти предположения остаются буквально скрытыми; они не применяются сознательно, но тем не менее применяются. И некоторые из этих предположений являются мифами, потому что они воплощают священные, правдивые истории, составляющие и регулирующие наше реальное повседневное поведение. Вот некоторые из них: миф о свободном рынке, миф о всеохватывающей рациональности, миф о всемогущем индивидууме, формирующем мир таким, какой он есть, в соответствии только со своей волей и представлениями [11], ведущие к западному миру, который воспринимается как воплощающий их единственный продукт; миф о том, что максимизация индивидуального потребления ведет к самовыражению или идентична ему, или миф о максимизации эффективности как общей цели управления и другие управленческие байки. И все эти мифы не придумываются, а известны как священные истины.

Современные мифы – это рассказы о максимизации нашей «уверенности в вере», независимо от затрат на это. Это особенно важно, поскольку они замаскированы под принципы и не воспринимаются как то, чем они являются на самом деле. Это резко контрастирует с примитивным умом. Потому что в своей мифической практике «традиционный примитив» отсылает не только к конкретной метафизической точке опоры (даже если она находится внутри непрозрачного «Золотого века»), не к абстрактному принципу, но к священному повествованию. Его повествования не остаются неосмысленными, а вполне осознаются. В своих ритуалах он очень хорошо осознает, что он на самом деле делает: сознательно разыгрывает священное предание. Для него тавтологический характер мифов, их самоутверждение выражается иначе, чем для нас, – образ не просто репрезентирует вещь (согласно нашему пониманию рационального отражения), он в принципе не отделен от нее, он и есть вещь: для примитивного мышления не существует фундаментального, непримиримого разделения между идеями и вещами [2, с. 50], и это, очевидно, сильно отличается от нашего подхода, социализированного настолько, что мы привыкли оперировать исключительно такими категориями. Для нас тавтологический характер мифов выражается в убеждении, что мы действуем не по правилам мифов, а по «проверенным» рациональным принципам, которые по этой причине являются «правильными», объективно истинными и, следовательно, оправданными без размышлений.

Пренебрегая мифическим аспектом нашей жизни и проводя фундаментальное разделение между идеями и вещами (следуя мифам о разуме и материи), современный человек фактически ссылается в своем повседневном мифическом поведении только на принципы. В этом есть двоякий аспект или, точнее, с точки зрения психических влияний – здесь одновременно действуют два измерения. С одной стороны, мы имеем, как было показано выше, ситуацию, в которой наш вид мифологии остается скрытым, неосмысленным, но без космических корней, ситуацию непризнания наших мифов такими, какие они есть. Это само по себе приводит к значительной степени самореферентной динамики. С другой стороны, существует дополнительное измерение, которое взаимодействует с первым измерением, является его результатом и, вероятно, еще более опасно. Это измерение можно назвать тотальным мифическим воздействием на реальность. Получается, в отличие от своих традиционных аналогов, современные мифы способны формировать нашу реальность беспрецедентным на сегодняшний день образом. В более широкой перспективе мы можем сказать, что впервые в истории человечества мифология действительно формирует реальность – всеобъемлющую, тотальную и всеохватывающую. В отличие от традиционного мифа, современный миф из-за отсутствия у него истинной космической опоры и, следовательно, замкнутости, способен расширяться бесконечно и, таким образом, формировать все – как в метафизической, так и в физической области.

Современные мифы, наши сегодняшние священные сказания требуют абсолютного, исключительного внимания; другими словами, они имеют тенденцию полностью занимать наши умы. В отличие от их традиционных аналогов, между ними нет равновесия. Поскольку все из этих современных мифов претендуют на универсальную обоснованность, каждому из них следует повиноваться универсальным образам. Поэтому современные мифы неспособны выстроить целостную систему, «мифологию» в классическом смысле. Для традиционного «примитива» мифы сами по себе формируют «психоментальный» космос. Так, ритуал рождения индейца, например, – отсылал к конкретным мифам, а не к некоторым универсальным [7, с. 40]. За каждую сферу человеческой деятельности отвечали определенные мифы, и мифы уравновешивались друг с другом, образуя упорядоченный мир. Ни один миф не претендовал на право универсального для любых ситуаций. В отличие от этого современный миф о рациональности, например, не знает ни о каком подобном ограничении. В нашей мифологии этот миф не уравновешивается другими, которые ограничивают его «космические свойства», сферу его воздействия. Как и другие современные мифы, он стоит особняком, не является частью истинного Космоса, упорядоченного мира. Современные мифы ведут себя как диктаторы: они требуют нашего исключительного внимания, и именно это устанавливает их власть не только в метафизической, но и в физической сфере. В отличие от своих традиционных собратьев, они способны создавать именно те миры, о которых мечтают – в отличие от своих традиционных предшественников не только в «психоментальном» измерении, но и вполне реальном.

Что это означает с точки зрения практических последствий? В современном мифе его метафизика превращается в сопутствующую ей физику. Или в терминах традиционного мифологического понимания: сакральное материализуется в профанном, и профанное тем самым становится сакральным. Так, например, эффективность и продуктивность превращаются в некие мифологические термины и образуют собой мифический идеал вечного продвижения к идеальному государству.

Для правильного понимания современных мифов важно быть знакомым с конкретной динамикой самореференции. Среди прочего это придает современным мифам свойство становиться судьбой, если процитировать метафору Джозефа Кэмпбелла о мифах как воплощении разнообразных «масок Бога» [12]. В переводе на наши современные мифы это означает, что последние функционируют одновременно и как социокультурный феномен, и как самоисполняющееся пророчество. Как в метафизическом, так и в физическом измерении они становятся неизбежными. Они устанавливают самореферентность более высокого порядка, новое самореферентное качество и, следовательно, Бытие как таковое, как нашу общую систему существования. Это справедливо не только для тех, кто в них верит, но и для всех остальных. По сравнению со своими традиционными аналогами, усиленными тем, что они полностью опираются сами на себя, современные мифы создают факты.

Благодаря этому и их маскировке под «объективные» принципы, которым следует подчиняться, даже понятие «судьба» приобретает новое измерение. В отличие от «традиционной» судьбы, это судьба, о которой никто не знает. Поскольку в своей традиционной версии судьба признавалась таковой, это была известная мифическая концепция: «Скорее всего, не существует более древней, глубокой или более общей мифической концепции, чем концепция судьбы, – объясняет Кассирер в своем анализе мифов, – ... таинственная, непостижимая, непобедимая сила, которая управляет всем сущим на небесах и на земле...» – концепция, появляющаяся во всех традиционных мифологиях, где даже непобедимые греческие боги должны были подчиниться велению судьбы [2, с. 228]. Но, в отличие от современного человека, греки знали это, как боги, так и люди. В своей современной версии судьба предстает не как рок; подобно мифам, порождающим ее, она предстает как объективность. В терминологии современного менеджмента это становится не чем иным, как сопутствующим ущербом: «необходимые результаты», возникающие в ходе применения «объективных» принципов, следствия, с которыми, как нам говорят, мы должны жить: богатые страны против стран третьего мира, глобальная конкуренция, растущая бедность и безработица, продолжающаяся фрагментация космоса, отчуждение современного человека и так далее. Подобно современным мифам, современная судьба – это замаскированная судьба. Тем не менее она остается той непостижимой, непобедимой силой, о которой говорил Кассирер. Это означает, что она по-прежнему остается судьбой – в ее современной форме замаскированной и, что более важно, самореферентной судьбой, такой же самореферентной, как и миры, которые мы создали.

Таким образом, история в современном мире в целом неважна, она сводится к вопросу сравнения от предполагаемого худшего к предполагаемому лучшему. Важно то, что происходит, прежде всего, сейчас, а затем – в самое ближайшее будущее, которого нужно достичь, следующий шаг, который нужно сделать. Поэтому современный человек в абсолюте своем устремлен в будущее: в отличие от традиционного «примитива», ему не нужно восстанавливать состояние, которое уже существовало, но он постоянно стремится к состоянию, которое еще впереди. У него нет идеала, на который можно было бы положиться, потому что он уже существует и, что более важно, существовал всегда – у него есть идеал, которого еще нет, но который нужно достичь. В его «стремлении к звездам» история становится исчерпывающей, болезненным событием неустанных прогрессивных шагов на пути к раю, который еще предстоит создать и который может ждать нас прямо за следующим поворотом – если только мы будем достаточно неумолимы и эффективны, чтобы действительно достичь его. Как настоящие коммунисты или глобализированные капиталисты, мы должны достичь идеального государства как конечной цели истории. Наша цель – положить конец истории, остановить эту непрекращающуюся цепь страданий во имя лучшего – путем неустанного стремления к лучшему. Но весь этот процесс чреват риском превратиться в бесконечную историю, так как современные мифы неподвластны времени.

Подводя итог исследованию, остановимся на ключевых выводах работы. Во-первых, сложность изучения современных мифов заключается в обращении ученого не к абстрактному объекту, а в необходимости рефлексировать по поводу окружающей его действительности, исследовать феномены, в которые он погружен.

В ходе исследования были выявлены две главные отличительные особенности современных мифов: отсутствие у них истинного исторического измерения, начальной точки отсчета, и, следовательно, опора только на себя. Это порождает три характерные черты современной мифологии: потребность в конструировании мира средствами рациональности; самореферентность, то есть отсутствие необходимости поиска сакральных истоков для оправдания своего существования и, как итог, предопределенность бесконечного прогресса в поисках идеала.

Среди характерных черт современных мифов было отмечено, что они не позиционируют себя в качестве таковых, то есть предстают перед нами «мифами в камуфляже», претендуя на то, чтобы быть объективными принципами квазинаучного характера, определяющими истинную сущность мира. В результате современные мифы выступают в качестве «неосмысленного известного» – такой формы знания, которая не воспринимается рационально, но претендует быть последней объективной истиной. В этом качестве современные мифы не только объясняют, но и беспрецедентным образом формируют реальность. При этом современные мифы не образуют сколько-нибудь четкой иерархической системы, каждый из них претендует на универсальную обоснованность и требует подчинения в любой ситуации. В результате в современных мифах стираются границы между сакральным и профанным, метафизическим и физическим, что ведет к их бесконечному, ничем не ограниченному расширению и распространению, что, в свою очередь, придает современным мифам свойство становиться судьбой или самоисполняющимся пророчеством.

Выявленные отличия современных мифов могут стать основанием для построения общей теории современных мифов.

Библиографический список

1. Кэмпбелл Д. *Мифы, в которых нам жить*. Перевод с английского К. Семёнова. Москва: София, ИД «Гелиос», 2002.
2. Кассирер Э. Мифологическое мышление. *Философия символических форм:* в 2-х т. Москва; Санкт-Петербург: Университетская книга, 2002; Т. 2.
3. Элиаде М. *Священное и мирское*. Перевод с французского, предисловие и комментарий Н.К. Гарбовского. Москва: Издательство МГУ, 1994.
4. Барт Р. Миф сегодня. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* Москва: Прогресс, 1994: 72–130.
5. Леви-Стросс К. *Первобытное мышление*. Москва: Республика, 1994.
6. Bowles M. The myth of management: Direction and failure in contemporary organisations, Human Relations. *View all authors and affiliations.* 1997; Vol. 50, Iss. 7: 779–803.
7. Элиаде М. *Аспекты мифа*. Перевод с французского. Москва: Инвест-ППП, 1995.
8. Fink-Eitel H. *Die philosophie und die wilden*. Hamburg: Junius 1994.
9. Шумпетер Й.А. *Капитализм, Социализм и Демократия*. Москва: Экономика, 1995.
10. Bollas C. *The shadow of the object – Psychoanalysis of the unthought known.* Columbia University Press, 1989.
11. Шопенгауэр А. *О воле в природе. Мир как воля и представление*. Перевод М.И. Левиной. Москва: Издательство «Центр гуманитарных инициатив», 1999.
12. Кемпбелл Дж. Изначальная мифология. *Маски Бога:* в 2-х т. Москва: Издательство «Касталия», 2019; Т. 1.

References

1. K`empbell D. *Mify, v kotoryh nam zhit'*. Perevod s anglijskogo K. Semenova. Moskva: Sofiya, ID «Gelios», 2002.
2. Kassirer `E. Mifologicheskoe myshlenie. *Filosofiya simvolicheskih form:* v 2-h t. Moskva; Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 2002; T. 2.
3. `Eliade M. *Svyaschennoe i mirskoe*. Perevod s francuzskogo, predislovie i kommentarij N.K. Garbovskogo. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1994.
4. Bart R. Mif segodnya. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po`etika.* Moskva: Progress, 1994: 72-130.
5. Levi-Stross *K. Pervobytnoe myshlenie*. Moskva: Respublika, 1994.
6. Bowles M. The myth of management: Direction and failure in contemporary organisations, Human Relations. *View all authors and affiliations.* 1997; Vol. 50, Iss. 7: 779-803.
7. `Eliade M. *Aspekty mifa*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Invest-PPP, 1995.
8. Fink-Eitel H. *Die philosophie und die wilden*. Hamburg: Junius 1994.
9. Shumpeter J.A. *Kapitalizm, Socializm i Demokratiya*. Moskva: `Ekonomika, 1995.
10. Bollas C. *The shadow of the object – Psychoanalysis of the unthought known.* Columbia University Press, 1989.
11. Shopengau`er A. *O vole v prirode. Mir kak volya i predstavlenie*. Perevod M.I. Levinoj. Moskva: Izdatel'stvo «Centr gumanitarnyh iniciativ », 1999.
12. Kempbell Dzh. Iznachal'naya mifologiya. *Maski Boga:* v 2-h t. Moskva: Izdatel'stvo «Kastaliya», 2019; T. 1.

Статья поступила в редакцию 15.05.23

УДК 81'42 + 81.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-557-562

***Stepanova M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department at MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: m.a.stepanova@inno.mgimo.ru*

THE CONCEPT OF EURASIANISM IN GERMAN POLITICAL DISCOURSE. The Eurasian direction of politics provides the basis for many studies, including political linguistics. The objective of the article is to describe the role of the phenomenon of Eurasianism in German political discourse through the disclosure of its conceptualization features. The research material is publications of traditional and alternative German media, as well as articles of a socio-political, philosophical and popular science nature devoted to the topic of Eurasianism. The main research methods, such as lexical, semantic, contextual and discursive analysis, help to determine the dominant way of lexicalization of the Eurasianism concept in German, behind which there is a culturally specific way of conceptualization. The linguacultural approach makes it possible to connect the obtained data with the semiosphere, the space in which the semiotic and cultural experience of the Germans, their understanding of reality and the political situation is encrypted. The conceptual difference between the understanding of Eurasianism by German publicists compared to the Russian-centric nature of the Russian-speaking Eurasian discourse lies in considering the Eurasian Economic Union in the same context as the European Union and in contrasting Eurasianism with Western values. The general vector of alternative media is characterized by a more balanced position in relation to the Eurasian idea and the Eurasian Economic Union than the mainstream. The predominance of the mainstream as a source of information shows the semantic connections of the concept of "Eurasianism" with the concepts of "right-wing extremism", "fascism", "imperialism", while sources alternative to the official media demonstrate a different arrangement of concepts relative to each other within an individual conceptual field, in this case, Eurasianism is revealed as the ideological basis of territorial community and strategic partnership. In conclusion, it is concluded that in the process of conceptualizing Eurasianism in the German language, the emotional component prevails over the rational content. The cognitive accessibility of an "alien" (not basic for one's own culture) concept depends not only on the degree of obviousness of meanings, but also on the readiness to comprehend them and a relatively impartial interpretation.

Key words: **Eurasianism, German political discourse, alternative media, mainstream, concept, communication, conceptosphere**

***М.А. Степанова**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: m.a.stepanova@inno.mgimo.ru*

КОНЦЕПТ ЕВРАЗИЙСТВА В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Евразийское направление политики даёт основу для многих исследований, в том числе в политической лингвистике. Цель данной статьи – описание роли феномена евразийства в немецком политическом дискурсе через раскрытие особенности его концептуализации. Материалом послужили публикации традиционных и альтернативных немецких СМИ, а также статей общественно-политического, философского и научно-популярного характера, посвященных теме евразийства. Основные методы исследования, такие как лексико-семантический, контекстный и дискурсивный анализ, помогли определить доминирующий способ лексикализации концепта евразийства в немецком языке, за которым стоит культурно-специфический способ концептуализации. Лингвокультурологический подход позволил связать полученные данные с семиосферой, пространством, в котором зашифрован семиотический культурный опыт немцев, их понимание реальности и политической ситуации. Показано концептуальное отличие понимания евразийства немецкими публицистами по сравнению с русскоцентричностью русскоязычного евразийского дискурса, заключающееся в рассмотрении Евразийского экономического союза в одном контексте с Европейским союзом и в противопоставлении евразийства западным ценностям. Общий вектор альтернативных медиа характеризуется более взвешенной позицией по отношению к евразийской идее и Евразийскому экономическому союзу, чем мейнстрим. Преобладание мейнстрима в качестве источника информации проявляет смысловые связи концепта «евразийство» с концептами «правый экстремизм», «фашизм», «империализм», в то время

как источники, альтернативные официальным СМИ, демонстрируют другое расположение концептов относительно друг друга внутри индивидуального концептуального поля, в этом случае евразийство раскрывается как идейная основа территориальной общности и стратегического партнерства. В заключение сделан вывод о том, что в процессе концептуализации евразийства в немецком языке эмоциональная составляющая преобладает над рациональным содержанием. Когнитивная доступность «чужого» (не базового для своей культуры) концепта зависит не только от степени очевидности смыслов, но и от готовности к их постижению и относительно беспристрастной интерпретации.

Ключевые слова: **евразийство, немецкий политический дискурс, альтернативные медиа, мейнстрим, концепт, коммуникация, концептосфера**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена политическими событиями, которые отражаются в публичном дискурсе и формируют нарратив вокруг некоторых значимых концептов, одним из них является концепт «евразийство». Рассмотрим отражение этого концепта в немецком политическом дискурсе. Нас интересуют ценностный и образный компоненты, которые дополняют понятийный компонент и отличают концепт от понятия. Концепты представляют собой описание типичной ситуации культуры [1, с. 19]. Такие ситуации складываются в определенную эпоху и несут отпечаток специфической среды, социума и доминирующего нарратива. Наиболее очевидны их проявления в публичном дискурсе в силу его открытости и степени воздействия на общественное сознание. Дискурс также можно рассматривать как форму социальной практики, которая влияет на социум, равно как и социум оказывает влияние на дискурс [2]. Концептосфера – область знаний, в некоторой степени определяющая значение как часть ментальной сущности, называемой концептом, формируется из разных источников. Мы выбрали в качестве объекта исследования традиционные и альтернативные СМИ, а также публицистику общественно-политического характера.

Целью исследования является определение роли феномена евразийства для немецкой лингвокультуры и особенности его концептуализации в иноязычной среде. Основная задача статьи заключается в описании соответствующего концептуального поля, связанного с определенными структурами в сознании носителей немецкого языка и представляющего собой определенный фрагмент концептуальной системы, который является общим для данного социума и отражает действующий культурный код и культурные установки, закреплённые в языковом воплощении заимствованного из другой культуры концепта [3, с. 196].

Культурологическое понимание концептосферы представлено в работах Ю.С. Степанова [1], Ю.М. Лотмана [4], Н.Д. Арутюновой [5], В.И. Карасика [6], заимствованию лингвокультурных концептов посвящены статьи Т.Б. Новиковой [7], когнитивной природе концептов – исследования И.А. Стернина и З.Д. Поповой [8; 9], а также С.Г. Воркачева [10], А.П. Чудинова [11], В.З. Демьянкова [12], классификацию культурных концептов в контексте политических реалий предлагает Е.И. Шейгал [13].

В работе использованы методы лингвистической семантики и когнитивной лингвистики, такие как семантический, контекстный и дискурсивный анализы, концептуальное моделирование, а также метод описания в рамках лингвокультурологической парадигмы с элементами этимологического, социокультурного и семиотического анализа концепта как символа определенных культурных смыслов, специфически проявляющихся в политическом контексте.

Новизна исследования заключается в рассмотрении евразийства в различных текстах и медиатекстах, благодаря чему формируется общее представление о диалогическом взаимодействии между разными способами интерпретации и об интермедиальности каждого текста. Необходимость подчеркивать различия и сходство средств массовой информации для понимания интермедиальности текстов обоснована, в частности, в работах Ларса Эллестрёма [14]. Помимо семантического исследования, в свете лингвокультурологии и когнитивной парадигмы важно рассмотреть способ концептуализации фрагмента действительности, так как от этого будет зависеть статус концепта в модели мира носителя языка [15, с. 21]. Теоретическая значимость исследования видится в развитии метода концептуального моделирования на примере актуального иноязычного концепта. Практическая ценность заключается в возможности использования результатов исследования для интеграции знаний из разных областей, решения комплексных междисциплинарных задач и проектной работы, направленной на поддержание межкультурного диалога.

Одно из ёмких определений концепта с позиции когнитивной лингвистики описывает его как «наглядную, предварительную и постоянно уточняемую модель понятия» [12, с. 612]. Интересно проследить моделирование концепта евразийства в динамике, которая свойственна семиотическому пространству культуры. Далее мы будем использовать термин «инокультурный концепт ЕВРАЗИЙСТВО» и анализировать языковое воплощение этого заимствованного концепта в немецкоязычной культурной среде.

Так как слово „Eurasismus“ отсутствует в немецких толковых словарях и встречается исключительно в СМИ, мы приведем определение из интервью в немецком журнале Шпигель, на котором в дальнейшем остановимся подробнее: «мировоззрение и политическое движение, провозглашающее симфонию славянских и тюркских народов на территории России и Центральной Азии» [16].

Сопоставительный анализ лексем со значением «евразийство» в русском и немецком языках выявляет семантические сходства и различия между ними. Немецкое слово “Eurasismus” представляется квазиэквивалентом, неполным соответствием русскому слову «евразийство» в силу словообразования: суффикс “-ismus” обозначает абстрактные идеологические и культурные понятия (если не считать названий некоторых заболеваний), суффикс «-ство» связан не только с абстрактными значениями, но и с некоторым собирательным значением, а производный глагол на «ствова-(ть)» означает «находиться в каком-либо состоянии» или «заниматься какой-либо деятельностью». Эти последние значения ближе к немецкому суффиксу „-tum“. Данный суффикс обозначает сущность, свойство или состояние (нем. *Irrtum* – ‘заблуждение’), а также некоторую общность или группу людей (нем. *Bürgertum* – ‘среднее сословие’) и чьё-либо владение или территорию (нем. *Herzogtum* – ‘герцогство’). В этой связи более близким эквивалентом слова «евразийство» в его изначальной трактовке в духе Н.С. Трубецкого и Л.Н. Гумилёва – как общность и целостность, идейная, народная и территориальная [17] – было бы слово „Eurasientum“, которое встречается редко и преимущественно как вариант перевода с русского языка на доменах RU. Например, сайт международного евразийского движения цитирует идеолога неоевразийского движения А. Дугина в немецком переводе: *“Eurasientum wird ein großer Faktor unseres Lebens”* («Евразийство становится важным фактором нашей жизни») [18]. Еще один вариант этого термина – „Eurasiertum“ – упоминается в энциклопедии Брокгауза в отношении евразийства 20-х гг. XX в., то есть философии упомянутых выше евразийцев-классиков [19].

В немецком публицистическом дискурсе и, в частности, в СМИ широко употребляется именно слово „Eurasismus“ применительно ко всем проявлениям этого движения, включая неоевразийство (нем. *Neo-Eurasismus*).

Выбор суффикса косвенным образом указывает на концептуальное поле, в котором живёт слово и которое может дать ключ к пониманию представлений немцев о евразийстве. Под концептуальным полем мы понимаем группу политических концептов как тематически и ассоциативно связанных и представленных в политическом дискурсе «ментальных образований» [20, с. 132] в их отличии от семантических полей как объединений, связанных по значению лексических единиц. При этом концептуальные поля пересекаются с семантическими, так как формируют ментальную основу для материализации концептов в словах. Некоторые наблюдения немецких филологов указывают на то, что морфема „-ismus“ в сознании немцев связана с чем-то негативным: *„Möglicherweise versteht der Zuhörer die ganzen »-ismen« lediglich negativ, ohne ihnen eine spezifisch politische Bedeutung zuweisen zu können <…>“)* [21] («Возможно слушатель воспринимает все «-измы» исключительно негативно, не придавая им специфически политического значения <…>»).

В языковом сознании немцев «евразийство» отразилось как *Eurasismus*, и мы можем предположить в этом сознательный или бессознательный выбор суффикса с семантикой статичного, идеологического характера, то есть со значением присутствия некоторой идеи, тогда как суффикс «-ство» означает собирательное множество, состояние и имя действия. Существительные на -ство обычно обозначают действие («творчество», «строительство»). И собирательное значение, и значение действия близки к представлению русскими евразийства как некоего общего дела, воплощения идеи в жизнь.

Как показывает анализ материала, лингвокультурный опыт описания евразийства у русских и немцев расходится. Для немецкой лингвокультуры данный феномен представляется чуждым и отражается в абстрактно-понятийном инокультурном концепте. Это заимствование можно рассматривать как моделирование концептосферы своей культурно-языковой общности. При этом адекватность интерпретации данного концепта остаётся вопросом индивидуального восприятия и оценки носителей, соприкасающихся в этом взаимодействии лингвокультур.

Рассмотрим контексты употребления термина „Eurasismus“, а также ассоциированных с ним в рамках одного концептуального поля слов и вариативных словосочетаний „Eurasien”, „Eurasier“, „eurasisch“, „eurasistisch“, „Eurasische Union“, „Eurasische Wirtschaftsunion“ с целью описать роль феномена евразийства в концептуальном поле сознания носителей немецкого языка, для которых евразийство является заимствованным лингвокультурным концептом.

Несколько публикаций журнала Der Spiegel на эту тему относятся к 1994, 2014, 2016 и 2022 гг. Последняя из них – интервью. М. Ельчанинов, французский философ, описывает образ мышления руководства Российской Федерации как причудливую смесь панславизма, ретроградного консерватизма и евразийства (нем. *Eurasismus*). В этом контексте встречаются слова „Eurasismus“, „Neo-Eurasismus“, „Eurasien“, „eurasistischer Plan“. Редакторы «Шпигеля» уверенно утверждают, что присоединением Крыма Кремль преследовал «евразийский» (*нем. ‘eurasistisch’*) план создания империи, ориентированной на восток, и непосредственное влияние на этот план оказал «зловещий» (нем. *sinister*) Дугин.

Этимология слова *‘sinister’* показывает интересную игру смыслов в сочетании значения «мрачный, зловещий» применительно к характеристике персонажа, которому приписывают, как будет показано далее, праворадикальные взгляды, с первоначальным значением этого слова в латинском языке (lat. *sinister* – ‘левый, слева’), до сих пор употребительного только в медицинском контексте. В одном синонимичном ряду оказываются лексемы „unheilvoll“ «одиозный», „unselig“ «злополучный, окаянный» „sinister“ «мрачный, зловещий», а также в латинском варианте «левый», «неуклюжий», «криворукий», „zwielichtig“ «двойственный, по-

дозрительный». Возможно, отрицательная коннотация, свойственная всем этим значениям, за исключением медицинского, носит исторический отпечаток более раннего употребления в религиозных текстах. Ассоциация смыслов «левый» / «плохой» происходит из религиозного контекста, так же как словосочетание «правое дело» воспринимается традиционно как «правильное дело», и только политический дискурс несколько сдвигает вектор концептуализации понятий «левый» и «правый» таким образом, что и «левые», и «правые» могут выдвигаться в качестве одобряемого или порицаемого, своего или чужого политического лагеря в зависимости от политической ситуации (например, в оппозиции «борьба за социальное равенство» и «реакционно-консервативные взгляды»). Кстати, встречается и употребление латинского слова „sinister" в противоположных значениях: в древнеримских текстах (нем. *glücklich* – 'счастливый') и более поздних греческих (нем. *Unglücklich* – 'несчастный') [22].

Косвенным образом идея о мрачной личности оказывается в одном концептуальном поле с инокультурным концептом ЕВРОЗИЙСТВО, точнее, в его интерпретационном слое. Неоевразийство интерпретируется как движение правых радикалов, поэтому «неправое дело». Напомним, что журнал «Шпигель» является леволиберальным.

Возвращаясь к контексту интервью, отметим, что словосочетание «евразистский план» характеризует тех, кто придерживается идеологии неоевразийства правого толка (противопоставляемого левому «классическому» евразийству), а реинтеграция Крыма представляет для участников беседы фрагмент действительности, связанный с планом построить большую Евразию, для которой Запад является геополитическим противником. Следуя этой мысли, философ приходит к выводу, что Россия с 2014 г. воплощает этот план и ведет на Украине «большую войну против декадентского Запада»: *„Alles ist wahr geworden, was er gesagt hat: der große Krieg gegen den dekadenten Westen"* («Всё, что он сказал, сбылось: большая война против декадентского Запада»), при этом Ельчанинов характеризует Дугина как «расиста» и «правого экстремиста» [16]. Что касается неоевразийца Дугина, то сам он противопоставляет евразийскую идею, скрепляющую государственность, раскалывающему национализму [23]. Идеи Дугина не являются предметом нашего исследования, подробный разбор некоторых его программных статей можно найти на сайте центра Льва Гумилёва.

Далее по ходу интервью с Ельчаниновым в концептуальное поле евразийства попадают такие идеи, как «миссия», «метафизическая война между западным и русским миром», «конфликт ценностей», «декадентская Европа», «Запад как угроза России». Беседа сводится к критике «путинизма» (нем. *Putinismus*), якобы основанного на идеях евразийства, философии И. Ильина, которого Ельчанинов считает «славянофильствующим фашистом» *(*нем. *slavophiler Faschist)*, В. Соловьева и Н. Бердяева, которого в Кремле, по мнению Ельчанинова, неправильно интерпретируют. Сам Ельчанинов обрёл известность, в частности, благодаря своей книге «В голове у Путина», вышедшей в 2014 г. В 2017 г. он опубликовал еще одну книгу с похожим названием «В голове у Марин Ле Пен». Это позволяет сделать вывод о том, что автор преследует стратегию конструирования паники вокруг идеи национализма и правых политических сил. На лингвистическом уровне это выражается в отрицательной оценочности и маргинализации оппонентов. Подзаголовок книги «В голове у Путина» гласит: «Философия безупречного демократа» *(„Die Philosophie eines lupenreinen Demokraten")*. Через стилистический приём «сочетание несочетаемого» идеология «путинизма» описывается как «лоскутный ковёр» из «противоречащих друг другу» направлений панславизма, антимодернистского консерватизма и евразийства*: „Nur ist Putins Ideologie leider ein Flickenteppich. Patchwork <…>: Pan-Slawismus, antimoderner Konservatismus und Eurasismus"* [16] («Только путинская идеология, к сожалению, – это ковёр в стиле пэчворк <…>: панславизм, антимодернистский консерватизм и евразийство»).

Ельчанинов видит в евразийстве инструмент борьбы с декадентской Европой, которую он сам таковой не считает. Его позиция в качестве экстралингвистического фактора важна для укрепления представления о евразийстве как агрессивной идеологии, которая якобы несёт угрозу Западу, граничит, вопреки основам евразийства, с крайним национализмом и правым экстремизмом, при этом политика Кремля представляет для европейцев кульминацию развития этих идей. Такая картина мира в значительной степени формируется благодаря СМИ. Отметим, что парижский философ Ельчанинов является потомком известной семьи русских эмигрантов. Это важно для понимания того уровня дискурса и социального статуса, которому соответствует мышление М. Ельчанинова, издателя философского журнала. Его мнение способствует негативному представлению о проекте Большой Евразии у немецкого читателя, так как он несовместим с западными ценностями.

Газета Die Welt откликнулась на книгу Ельчанинова рецензией под заголовком *„So plant Putin das immune Imperium"* («Так Путин планирует укрепить империю») и приводит цитаты, где евразийство упоминается в контексте «мессианской одержимости», «политики власти», «великорусского национализма», «путинизма» и «апологии войны» [24].

В 2014 г. «Шпигель» писал про Евразийский экономический союз: *„Wladimir Putin bekommt seine eigene EU"* («У Путина будет свой собственный Евросоюз"») [25]. Так возникает идея конкурента: евразийство служит основанием для создания сильного экономического объединения, способного конкурировать с ЕС.

Лингвистика нагнетания прослеживается в политическом дискурсе ФРГ на протяжении многих лет и достигает кульминации в 2022 г. Так, журнал Stern ассоциирует неоевразийство с империализмом и фашизмом: *„Es gibt Menschen, die unverhohlen ein großrussisches Reich vom Atlantik bis zum Pazifik beschwören. Wie etwa der faschistische Philosoph Alexander Dugin. Sein Weltbild entstammt einer imperialistischen Denkschule, aus der auch Wladimir Putin zitiert"* («Есть люди, которые открыто призывают к великой российской империи от Атлантики до Тихого океана. Как, например, фашистский философ Александр Дугин. Его мировоззрение происходит из империалистической философии, которую также цитирует Путин») [26].

Для немецкого радио Deutschlandfunk экспансионистское неоевразийство (нем. *„expansionistischer Neo-Eurasismus"* – Der Spiegel, 2016) в дискурсе СМИ встраивается в один ассоциативный ряд с движением Pegida (нем.: *Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes* – «Патриотичные европейцы против исламизации Запада»), французским Front National (с июня 2018 г. – «Национальное объединение» *Rassemblement National*), венгерским лидером В. Орбаном, которые для мейнстрима одинаково являются экстремистами. Некоторые специалисты усматривают в «заигрывании» с международными правыми силами (нем. *„liebäugeln mit der globalen Neuen Rechten"*) не нечто русское, а причастность к глобальному движению, которое пытается дискредитировать либеральные или левые идеи: *„Das ist nichts spezifisch Russisches" <…>. „Sondern das ist im Grunde eine globale Bewegung, die versucht, liberale oder linke Konzepte zu diskreditieren"* («Это не является чем-то специфически русским *"* <…>. Но это в основе своей глобальное движение, которое пытается дискредитировать либеральные или левые идеи») [27].

Газета Neue Zürcher Zeitung сводит евразийство к персоне Дугина («второсортного мыслителя») и задаётся вопросом о влиянии его теории на конфликт на территории Украины*: „Er ist ein zweitklassiger Denker <…>. Und was bedeutet seine Theorie des Eurasismus für den Krieg in der Ukraine?"* («Он – второсортный мыслитель <…>. И что означает его теория евразийства для войны на Украине?») [28]. С позиций анализа политического дискурса идеологические убеждения и смыслы в контексте украинского конфликта рассматриваются, в частности, в работе Нила Хьюза [29].

Многочисленными работами по теме евразийства известен политолог А. Умланд, в настоящее время – аналитик Шведского института международных отношений. В начале 2000-х гг. он написал ряд статей по правому экстремизму в России и отмечал, что у современных последователей евразийства мало общего с классическим евразийством 20-х и 30-х гг. XX в. [30]. Он также именует Дугина фашистом, который, по его словам, «отравляет» политический дискурс: *„Dugin ist auch ein Faschist", „Dugin <…> vergifte den politischen Diskurs <…>"* («Дугин – фашист», «Дугин <…> отравляет политический дискурс <…>») [31].

С этой точкой зрения полемизировала надрегиональная леволиберальная газета Der Freitag, отмечая следующее: *„Was dabei beunruhigt, das ist der florierende Gebrauch des Begriffs «Faschismus» als politisches Totschlag-Argument"* («Что при этом вызывает беспокойство, так это инфляционное употребление понятия «фашизм» в качестве убийственного аргумента, способного перевесить все остальные») [32]. Можно предположить, что «академическое» и «левое» евразийство в их противопоставлении правому неоевразийству для автора этой статьи обладают, по выражению германиста Д.О. Добровольского, «большей когнитивной укорененностью», так как автор делает вывод о нецелесообразности отнесения понятия евразийства к фашистскому спектру ввиду непригодности такого подхода к анализу политических процессов в современной России [15, с. 21].

Термин фашизм – это лингвистика войны, а дискурс СМИ представляет собой пространство для накопления потенциала действия любого направления. Многократное повторение определённых слов в некотором контексте способно нагнетать атмосферу, если общество не отдает себе отчет в силе воздействия СМИ и поддается ему или, наоборот, способно гасить волну тревожности, поднимаемую в политическом дискурсе.

Аналитика альтернативных медиа имеет резонанс среди тех пользователей, которые готовы к более глубокому осмыслению информации и концептуальных принципов в основе оценок и суждений, чем предлагается официальными СМИ. По этой причине трудно определить, в каком случае однозначно проявляется информационный или интерпретационный слой инокультурного концепта ЕВРАЗИЙСТВО. Информирование и интерпретация тесно переплетаются в медийном дискурсе. С позиции официальных СМИ как канала репрезентации информационного слоя данного концепта все альтернативные источники представляют собой недостоверные интерпретации. В то же время читатели альтернативных источников не доверяют мейнстриму и считают официальные медиа источником дезинформации и манипуляции общественным мнением. Тем не менее наличие обеих составляющих, информационной и интерпретативной, соотносится с триадой «знания – концепты – представления» по шкале «информативность – образность» в системе «ментефактов», к которым можно отнести феномен евразийства. В данной триаде он занимает срединное положение, так как «лишен образной прототипичности (сближается со знаниями)» и одновременно «включает в себя коннотации (сближается с представлениями)» [33, с. 155]. Таким образом, репрезентация инокультурного концепта ЕВРАЗИЙСТВО в альтернативных СМИ отражает обе составляющих концепта для их читателей.

Среди альтернативных медиа мы исследовали, помимо газеты Der Freitag, независимые издания Nachdenkseiten (https://www.nachdenkseiten.de), Apolut (https://apolut.net, ранее KenFM), журнал Blätter für deutsche und internationale Politik (blaetter.de), журнал Eurasisches Magazin (https://www.eurasischesmagazin.de) и сайт политолога К. Элерса (https://kai-ehlers.de).

Для следующих контекстов характерен выбор лексем, значение которых является индикатором настороженного отношения к «империалистическим великодержавным претензиям»: *„Dugins Ideologie <…> ist eine krude Mixtur aus Mystik, Stalin-Nostalgie, orthodoxer Gläubigkeit, Traditionalismus und imperialistischen Großmachtansprüchen."* («Идеология Дугина <…> – это грубая мешанина из мистики, ностальгии по Сталину, православной веры, традиционализма и империалистических великодержавных претензий») [34]. Однако автор этой статьи 2014 г. под заголовком *„Separatisten in der Ostukraine – die Geister, die wir riefen"* («Сепаратисты восточной Украины – ду́хи, которых вызвали мы») убежден, что каждый новый жест Запада, направленный на усиление конфронтации, будет способствовать усилению в российском обществе ультранационалистических настроений, паразитирующих на идеях евразийства. В данном случае в концептуальном поле евразийства оказываются смыслы, порождённые политической ситуацией. Понятие «евразийство» расширяется, так как на него косвенно распространяется значение «маргинальный» (нем. *marginal*).

Под заголовком „Das eurasische Puzzlespiel" – „Евразийская головоломка" – сетевое издание Apolut публикует статью об укреплении Центральной и Западной Азии и констатирует, что для евразийских игроков любая попытка дестабилизации – это англо-американский поезд в никуда: *„Für die wichtigsten eurasischen Akteure ist das ein anglo-amerikanischer Zug ins Leere"* («Для самых важных евразийских игроков – это англо-американский поезд в никуда»), и далее: *„Die ehrgeizigen Verkehrsprojekte Chinas und Russlands haben westliche Widerstände überwunden <…>"* («Амбициозные транспортные проекты Китая и России преодолели западное сопротивление») [35]. Словосочетание «евразийская головоломка» акцентирует внимание на важности и непредсказуемости евразийского вектора в политике, который, несмотря на попытки дестабилизации, уже играет весомую роль.

Издание Blätter für deutsche und internationale Politik в феврале 2014 г. (до госпереворота в Киеве) опубликовало материал, в котором описывалось положение Украины в поле притяжения двух интеграционных объединений, Европейского и Евразийского, и поднимался вопрос о том, что необходимо менять политику: *„Die Ukraine bleibt zwischen Europäischer und Eurasischer Union gefangen", „<…> die Frage nach einem prinzipiellen Wechsel des Politikstils <…> – wenn denn <…> die Ukraine nicht erneut zur Kolonie oder zum Aufmarschgebiet konkurrierender imperialer Mächte werden soll"* («Украина остаётся заложницей между Евразийским и Европейским союзом», «<…> Встаёт вопрос о принципиальном изменении политики <…> – если Украина не должна стать вновь колонией или площадкой для демонстрации сил конкурирующих империй») [36].

В альтернативных медиа ценностный компонент инокультурного концепта ЕВРАЗИЙСТВО представляется иным, чем тот, который вкладывает мейнстрим, то есть не химерой, которую нужно обесценить, а требующей пристального внимания тенденцией, которая, с одной стороны, ведет к укреплению ценностей участников евразийского партнерства – государственности и экономического сотрудничества, с другой стороны, сопровождается тревожными событиями по периметру их национальных границ.

Сетевой журнал Eurasisches Magazin оценивает в статье 2005 г. «мистическую» версию евразийства как реакцию на потерю былого величия Советского Союза и задаётся вопросом, будет ли Евразийский союз теперь учиться на опыте ЕС („Lernt die eurasische Union aus den Erfahrungen der EU?"). Возникновение Евразийского союза представляется естественным ходом развития России как «связующего звена между Западом и Востоком»*: „Rußland als eurasischer Staat ist ein Bindeglied zischen Ost und West <…>"* («Россия как евразийское государство является связующим звеном между Востоком и Западом <…>») [37]. Такой подход объясняется мировоззрением автора: исследования немецкого политолога Кая Элерса основаны на изучении жизни в России во время путешествий по всей стране с 80-х гг. XX в. и внимательном анализе международной ситуации. Содержание концепта раскрывается в аспекте возможностей, которые связаны с евразийским партнерством. Обновленная версия статьи была опубликована в 2017 г. на сайте автора [38].

В статье 2013 г. этого же автора под заголовком «Сирия, Евразия и новый многополярный мировой порядок» Евразия упоминается в контексте двух известных цитат – З. Бжезинского, который назвал Евразию «шахматной доской», и Дж. Фридмана, напомнившего высший принцип американской геополитики: бороться с любой властью, которая могла бы добиться господствующего положения в Евразии [39]. Элерс отмечает, что президент В. Путин прагматично сократил евразийский подход Дугина до реорганизации российской государственности без мистической идеологизации [40].

Когнитивный компонент инокультурного концепта ЕВРАЗИЙСТВО, который, как показывают работы Элерса, может преобладать над эмоциональным, – это взвешенные суждения о центральном положении России между Азией и Европой и ее политике на фоне геостратегических маневров ЕС и США, направленных на то, чтобы отрезать Россию от традиционных сфер ее влияния в новой «большой игре» за ресурсы Центральной Азии [37].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Исследованный формируемый в немецком политическом дискурсе нарратив отражает опыт обращения к инокультурному концепту ЕВРАЗИЙСТВО и практику идеологического воздействия через СМИ. Ценностный дискурс является частью политического дискурса и взаимодействия культур внутри семиосферы как поля коммуникации.

2. Для немецкого менталитета ЕВРАЗИЙСТВО является заимствованным концептом и представляет собой некоторую культурологическую проблему, отношение к которой может быть двойственного характера: с одной стороны, тема евразийства, однозначно связываемая с образом России, может вызывать у немцев беспокойство и ассоциироваться с правыми радикалами, с другой стороны, с подачи некоторых альтернативных медиа эта тема развивается как нарратив, альтернативный прозападной антироссийской риторике.

3. Сам немецкоязычный термин „Eurasismus" позволяет судить об отстраненности понятия евразийства для носителя немецкого языка, так как суффикс -ismus имеет абстрактное значение и не имеет собирательного значения и значения состояния, производного от действия, как русский суффикс -ство, включающий признаки «объединение лиц», «находиться в состоянии» и «осуществлять какое-либо действие». В системе немецкого языка номинация „Eurasismus" является заимствованной, тогда как для русского языка она обладает укорененностью, так как связана с более выделенным концептом, принадлежащим русской культуре. «У концептов нет национальности в обобщенном смысле, «национальности по паспорту». Но у концепта есть «родной дух», запечатленный привычным и любимым образом мысли …» [1, с. 63].

4. По выражению Ю.М. Лотмана, концепты – это «сгустки культурной среды в сознании человека» [41, с. 154]. С помощью заимствованного концепта носители другой культуры могут пытаться объективно охарактеризовать национальный культурный опыт русских или намеренно формировать идеи о его положительных и отрицательных последствиях. Репрезентация инокультурного концепта ЕВРАЗИЙСТВО в традиционных и альтернативных СМИ в разной степени отражает информационную и образную составляющую инокультурного концепта. При этом лингвистический аспект коммуникации оказывается важнейшим инструментом воздействия на сознание оппонента и также инструментом для отстаивания своих ценностных границ.

5. Если в контексте выражена базовая эмоция страха, она выступает свойством культурного кода немецкого менталитета [42]. В связи с этим толкование понятия евразийства не выходит за рамки критики идеологии и идеологов евразийского движения. Политическое объединение Евразийский экономический союз может рассматриваться как угроза в силу идеологии, приписываемой учредителю самой организации. Интерпретация инокультурного концепта, выраженная в акцентировании определенных ассоциируемых с концептом номинаций, является результатом выбора, так как, «с позиции передающего, факт – всегда результат выбора из массы окружающих событий события, *имеющего, по его представлениям, значение»* [4, с. 337].

Перспектива дальнейших исследований евразийства как заимствованного концепта видится в междисциплинарном ключе с привлечением данных психолингвистических и социолингвистических экспериментов.

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. *Концепты. Тонкая пленка цивилизации.* Москва: Языки славянских культур; 2007. Available at: http://www.lrc-press.ru/pics/previews/ru/(53)Pages%20from%20Stepanov-2007-v.pdf
2. Johnson MNP, McLean E. Discourse Analysis. *International Encyclopedia of Human Geography* (Second edition). Elsevier, 2020: 377–383. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780081022955108145?via%3Dihub
3. Добровольская Е.В. Идиоматика «мысли семейной» в русской и английской языковых картинах мира: научное издание. *Сибирский филологический журнал.* 2011; № 3: 195–203. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/idiomatika-mysli-semeynoy-v-russkoy-i-angliyskoy-yazykovyh-kartinah-mira
4. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Память культуры. История и семиотика. *Семиосфера.* Санкт-Петербург: Искусство, 2000; Ч. 3: 335–390.
5. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека.* Москва; 1993.
6. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов. *Антология концептов.* Волгоград: Парадигма; 2005; Т. 1: 13–15.
7. Новикова Т.Б. Заимствование культурных концептов. *Языковая личность: проблемы когниции и коммуникации:* сборник научных трудов. Волгоград: Колледж; 2001: 118–121.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика.* Москва: АСТ: Восток-Запад; 2007.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку. *Антология концептов.* Волгоград: Парадигма; 2005; Т. 1: 7–10.
10. Воркачев С.Г. Постулаты лингвоконцептологии. *Антология концептов.* Волгоград: Парадигма, 2005; Т. 1: 10–13.

11. Чудинов А.П. *Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации:* монография. Екатеринбург; 2003.
12. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры. *Язык как материя смысла:* сборник статей в честь академика Н.Ю. Шведовой. Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2007: 606–622.
13. Шейгал Е.И. Культурные концепты политического дискурса. *Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах.* Пятигорск, 2002: 24–26.
14. Ellestrom L. The modalities of media II: An expanded model for understanding intermedial relations. *Beyond media borders: Intermedial relations among multimodal media.* 2020; № 1: 3–91. 15. Добровольский Д.О. *Беседы о немецком слове.* Москва: Языки славянской культуры (Studia Philologica), 2013.
16. Da wusste ich, dass er einen großen Krieg lostreten würde. *SPIEGEL ONLINE*. 2022; 08 апреля. Available at: https://www.spiegel.de/kultur/wladimir-putin-michel-eltchaninoff-ueber-die-patchwork-philosophie-des-praesidenten-a-37b31062-94aa-4d3f-8fcb-c4b8598d0206
17. Бассин М. Общность по Трубецкому или этнос по Гумилёву? Два взгляда на Евразию. *Вестник Евразии.* 2007; № 4: 5–24.
18. *Сайт международного «Евразийского движения»*. Available at: http://med.org.ru/print/2331
19. *Brockhaus Enzyklopädie.* Available at: https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/eurasiertum
20. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты: подходы к изучению. *Социолингвистика вчера и сегодня:* сборник научных трудов. Серия: Теория и история языкознания. Москва, 2008: 127–155.
21. Schiewe A., Schiewe J. *Witzkultur in der DDR. Ein Beitrag zur Sprachkritik.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2000: 41. Available at: https://katalog.slub-dresden.de/id/0-319982866
22. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/wb/sinister
23. *Сайт Научно-исследовательского института Царьграда «Катехон»*. Available at: https://katehon.com/ru/news/aleksandr-dugin-evraziystvo-samoe-zhiznesposobnoe-mirovozzrenie-za-100-let
24. So plant Putin das immune Imperium. *Welt ONLINE*. 2016; 25 февраля. Available at: https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article152605898/So-plant-Putin-das-immune-Imperium.html
25. Vorbild EU: Russland gründet Eurasische Wirtschaftsunion. *SPIEGEL ONLINE*. 2014; 29 мая. Available at: https://www.spiegel.de/politik/ausland/vorbild-eu-russland-gruendet-eurasische-wirtschaftsunion-a-972383.html
26. „Europa von Lissabon bis Wladiwostok" – welche Traditionen der Putinismus beschwört. *Stern*. 2022; 20 марта. Available at: https://www.stern.de/politik/ausland/ukraine-krieg--welche-traditionen-der-putinismus-beschwoert-31713394.html
27. Sasse S. Philosophie und Ideologie in Putins Reich. Interview. *Dlf.* 2022; 20 февраля. Available at: https://www.deutschlandfunkkultur.de/ideologie-philosophie-russland-100.html
28. Alexander Dugin ist nicht der neue Rasputin. Er ist ein zweitklassiger Denker, der im russischen Mainstream angelangt ist. *NZZ*. 2022; 22 августа. Available at: https://www.nzz.ch/international/alexander-dugin-ein-russischer-ideologe-eurasiens-ld.1699157?reduced=true
29. Hughes N. Mearsheimer, Putin, ideology, and the war in Ukraine. A political discourse analysis. *Journal of Language and Politics.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/370643168_Mearsheimer_Putin_ideology_and_the_war_in_Ukraine_A_political_discourse_analysis
30. Umland A. Intellektueller Rechtsextremismus im postsowjetischen Rußland: Der Fall Aleksandr Dugin. *Berliner Debatte Initial.* 2006; Vol. 17, № 6: 131–141. Available at: https://www.researchgate.net/publication/255700015_Intellektueller_Rechtsextremismus_im_postsowjetischen_Russland_Der_Fall_Aleksandr_Dugin
31. Eurasische Bewegung. Dugin ist auch ein Faschist. *Dlf.* 2014; 15 июня. Available at: https://www.deutschlandfunk.de/eurasische-bewegung-dugin-ist-auch-ein-faschist-100.html
32. Von Putin geplündert und weichgespült. *Der Freitag*. 2006; 08 сентября. Available at: https://www.freitag.de/autoren/peter-linke/von-putin-geplundert-und-weichgespult
33. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: ИТДГК Гносис, 2003.
34. Berger J. Separatisten in der Ostukraine – die Geister, die wir riefen. *Nachdenkseiten.* 2014. Available at: https://www.nachdenkseiten.de/?p=22496
35. Das eurasische Puzzlespiel. *Apolut*. 2022; 03 сентября. Available at: https://apolut.net/das-eurasische-puzzlespiel-von-pepe-escobar/
36. Zankapfel Ukraine: Europäische versus Eurasische Union. *Blätter.* 2014; № 2: 25–28. Available at: https://www.blaetter.de/ausgabe/2014/februar/zankapfel-ukraine-europaeische-versus-eurasische-union
37. Ehlers K. Rußland – ein Entwicklungsland neuen Typs. *Eurasisches Magazin.* Available at: https://www.eurasischesmagazin.de/artikel/Ruszland-ein-Entwicklungsland-neuen-Typs/20050907
38. Ehlers K. *Russland: Entwicklungsland neuen Typs*. Available at: https://kai-ehlers.de/2017/03/russland-entwicklungsland-neuen-typs/
39. Hoffmann-Plesch Ch. Syrien, Eurasien und die neue multipolare Weltordnung. *Eurasisches Magazin*. Available at: https://www.eurasischesmagazin.de/artikel/Syrien-Eurasien-und-die-neue-multipolare-Weltordnung/20130804
40. Ehlers K. Russland ohne Europa? Auf der Suche nach der „russischen Idee" – oder ist Russland nationalistisch? Available at: https://kai-ehlers.de/2018/05/russland-ohne-europa-auf-der-suche-nach-der-russischen-idee-oder-ist-russland-nationalistisch/
41. Лотман Ю.М. Слово и язык в культуре просвещения. *Избранные статьи*. Таллинн; 1992. Available at: https://www.studmed.ru/view/lotman-yum-izbrannye-stati-v-treh-tomah-tom-1_8f831aa3551.html
42. Вежбицкая А. 'Angst' как особое немецкое понятие. *Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики.* Москва: Языки славянской культуры; 2001: 44–49. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01000735426

References

1. Stepanov Yu.S. *Koncepty. Tonkaya plenka civilizacii.* Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur; 2007. Available at: http://www.lrc-press.ru/pics/previews/ru/(53)Pages%20from%20Stepanov-2007-v.pdf
2. Johnson MNP, McLean E. Discourse Analysis. *International Encyclopedia of Human Geography* (Second edition). Elsevier, 2020: 377-383. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780081022955108145?via%3Dihub
3. Dobrovol'skaya E.V. Idiomatika "mysli semejnoj" v russkoj i anglijskoj yazykovyh kartinah mira: nauchnoe izdanie. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2011; № 3: 195-203. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/idiomatika-mysli-semeynoy-v-russkoy-i-angliyskoy-yazykovyh-kartinah-mira
4. Lotman Yu.M. Vnutri myslyaschih mirov. Pamyat' kul'tury. Istoriya i semiotika. *Semiosfera.* Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 2000; Ch. 3: 335-390.
5. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka.* Moskva; 1993.
6. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Bazovye harakteristiki lingvokul'turnyh konceptov. *Antologiya konceptov.* Volgograd: Paradigma; 2005; T. 1: 13-15.
7. Novikova T.B. Zaimstvovanie kul'turnyh konceptov. *Yazykovaya lichnost': problemy kognicii i kommunikacii:* sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Kolledzh; 2001: 118-121.
8. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika.* Moskva: AST: Vostok-Zapad; 2007.
9. Popova Z.D., Sternin I.A. Osnovnye cherty semantiko-kognitivnogo podhoda k yazyku. *Antologiya konceptov.* Volgograd: Paradigma; 2005; T. 1: 7-10.
10. Vorkachev S.G. Postulaty lingvokonceptologii. *Antologiya konceptov.* Volgograd: Paradigma, 2005; T. 1: 10-13.
11. Chudinov A.P. *Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii:* monografiya. Ekaterinburg; 2003.
12. Dem'yankov V.Z. Termin «koncept» kak `element terminologicheskoj kul'tury. *Yazyk kak materiya smysla:* sbornik statej v chest' akademika N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Izdatel'skij centr «Azbukovnik», 2007: 606-622.
13. Shejgal E.I. Kul'turnye koncepty politicheskogo diskursa. *Kommunikaciya: teoriya i praktika v razlichnyh social'nyh kontekstah.* Pyatigorsk, 2002: 24-26.
14. Ellestrom L. The modalities of media II: An expanded model for understanding intermedial relations. *Beyond media borders: Intermedial relations among multimodal media.* 2020; № 1: 3-91. 15. Dobrovol'skij D.O. *Besedy o nemeckom slove.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury (Studia Philologica), 2013.
16. Da wusste ich, dass er einen großen Krieg lostreten würde. *SPIEGEL ONLINE*. 2022; 08 aprelya. Available at: https://www.spiegel.de/kultur/wladimir-putin-michel-eltchaninoff-ueber-die-patchwork-philosophie-des-praesidenten-a-37b31062-94aa-4d3f-8fcb-c4b8598d0206
17. Bassin M. Obschnost' po Trubeckomu ili `etnos po Gumilevu? Dva vzglyada na Evraziyu. *Vestnik Evrazii.* 2007; № 4: 5-24.
18. *Sajt mezhdunarodnogo «Evrazijskogo dvizheniya»*. Available at: http://med.org.ru/print/2331.%20Ssylka%20aktivna%20na%2010.05.2023
19. *Brockhaus Enzyklopädie.* Available at: https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/eurasiertum
20. Karasik V.I. Lingvokul'turnye koncepty: podhody k izucheniyu. *Sociolingvistika vchera i segodnya:* sbornik nauchnyh trudov. Seriya: Teoriya i istoriya yazykoznaniya. Moskva, 2008: 127-155.
21. Schiewe A., Schiewe J. *Witzkultur in der DDR. Ein Beitrag zur Sprachkritik.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2000: 41. Available at: https://katalog.slub-dresden.de/id/0-319982866
22. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/wb/sinister
23. *Sajt Nauchno-issledovatel'skogo instituta Car'grada «Katehon»*. Available at: https://katehon.com/ru/news/aleksandr-dugin-evraziystvo-samoe-zhiznesposobnoe-mirovozzrenie-za-100-let
24. So plant Putin das immune Imperium. *Welt ONLINE*. 2016; 25 fevralya. Available at: https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article152605898/So-plant-Putin-das-immune-Imperium.html
25. Vorbild EU: Russland gründet Eurasische Wirtschaftsunion. *SPIEGEL ONLINE*. 2014; 29 maya. Available at: https://www.spiegel.de/politik/ausland/vorbild-eu-russland-gruendet-eurasische-wirtschaftsunion-a-972383.html
26. „Europa von Lissabon bis Wladiwostok" – welche Traditionen der Putinismus beschwört. *Stern*. 2022; 20 marta. Available at: https://www.stern.de/politik/ausland/ukraine-krieg--welche-traditionen-der-putinismus-beschwoert-31713394.html

27. Sasse S. Philosophie und Ideologie in Putins Reich. Interview. *Dlf*. 2022; 20 fevralya. Available at: https://www.deutschlandfunkkultur.de/ideologie-philosophie-russland-100.html
28. Alexander Dugin ist nicht der neue Rasputin. Er ist ein zweitklassiger Denker, der im russischen Mainstream angelangt ist. *NZZ*. 2022; 22 avgusta. Available at: https://www.nzz.ch/international/alexander-dugin-ein-russischer-ideologe-eurasiens-ld.1699157?reduced=true
29. Hughes N. Mearsheimer, Putin, ideology, and the war in Ukraine. A political discourse analysis. *Journal of Language and Politics*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/370643168_Mearsheimer_Putin_ideology_and_the_war_in_Ukraine_A_political_discourse_analysis
30. Umland A. Intellektueller Rechtsextremismus im postsowjetischen Rußland: Der Fall Aleksandr Dugin. *Berliner Debatte Initial*. 2006; Vol. 17, № 6: 131-141. Available at: https://www.researchgate.net/publication/255700015_Intellektueller_Rechtsextremismus_im_postsowjetischen_Russland_Der_Fall_Aleksandr_Dugin
31. Eurasische Bewegung. Dugin ist auch ein Faschist. *Dlf*. 2014; 15 iyunya. Available at: https://www.deutschlandfunk.de/eurasische-bewegung-dugin-ist-auch-ein-faschist-100.html
32. Von Putin geplündert und weichgespült. *Der Freitag*. 2006; 08 sentyabrya. Available at: https://www.freitag.de/autoren/peter-linke/von-putin-geplundert-und-weichgespult
33. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva: ITDGK Gnosis, 2003.
34. Berger J. Separatisten in der Ostukraine – die Geister, die wir riefen. *Nachdenkseiten.* 2014. Available at: https://www.nachdenkseiten.de/?p=22496
35. Das eurasische Puzzlespiel. *Apolut*. 2022; 03 sentyabrya. Available at: https://apolut.net/das-eurasische-puzzlespiel-von-pepe-escobar/
36. Zankapfel Ukraine: Europäische versus Eurasische Union. *Blätter.* 2014; № 2: 25-28. Available at: https://www.blaetter.de/ausgabe/2014/februar/zankapfel-ukraine-europaeische-versus-eurasische-union
37. Ehlers K. Rußland – ein Entwicklungsland neuen Typs. *Eurasisches Magazin*. Available at: https://www.eurasischesmagazin.de/artikel/Ruszland-ein-Entwicklungsland-neuen-Typs/20050907
38. Ehlers K. *Russland: Entwicklungsland neuen Typs*. Available at: https://kai-ehlers.de/2017/03/russland-entwicklungsland-neuen-typs/
39. Hoffmann-Plesch Ch. Syrien, Eurasien und die neue multipolare Weltordnung. *Eurasisches Magazin*. Available at: https://www.eurasischesmagazin.de/artikel/Syrien-Eurasien-und-die-neue-multipolare-Weltordnung/20130804
40. Ehlers K. Russland ohne Europa? Auf der Suche nach der „russischen Idee" – oder ist Russland nationalistisch? Available at: https://kai-ehlers.de/2018/05/russland-ohne-europa-auf-der-suche-nach-der-russischen-idee-oder-ist-russland-nationalistisch/
41. Lotman Yu.M. Slovo i yazyk v kul'ture prosvescheniya. *Izbrannye stat'i*. Tallinn; 1992. Available at: https://www.studmed.ru/view/lotman-yum-izbrannye-stati-v-treh-tomah-tom-1_8f831aa3551.html
42. Vezhbickaya A. 'Angst' kak osoboe nemeckoe ponyatie. *Sopostavlenie kul'tur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury; 2001: 44-49. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01000735426

Статья поступила в редакцию 27.05.23

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-562-565

***Tolkachev S.P.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature of the Translation Faculty, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: stolkachov@yandex.ru*

CALIBAN *VS.* PROSPERO: A POSTCOLONIAL READING OF SHAKESPEARE'S "THE TEMPEST". In postcolonial literary studies, which has developed in recent decades, an important role is played by the method of creative interpretation of classical texts, which are experiencing a rebirth, being filled with new political, ideological and universal content. The works of English prose writers, poets and playwrights are being reinterpreted and reassessed, and the image of an indigenous "savage" acquires unusual characteristics: now it is not a dangerous "alien" threatening the discoverers of new lands, but most often it is a victim of the messengers of European civilization. Especially a lot of such new readings are concentrated around the work of Shakespeare and, in particular, his dramaturgical works. The system of images and motives of Shakespeare's testament play "The Tempest" sometimes receives an original interpretation in the light of postcolonial realities and neocolonialism important role in postcolonial literary studies which has developed in recent decades is played by the method of creative interpretation of classical texts that are experiencing a new birth, being filled with new political, ideological and universal content. Especially many of these new readings are centered around the work of Shakespeare and, in particular, his dramaturgical works. The system of images and motifs of Shakespeare's testament play "The Tempest" sometimes receives an original interpretation in the light of postcolonial realities and neocolonialism.

Key words: **Shakespeare, postcolonialism, play "The Tempest", postmodern deconstruction, anti-colonial struggle**

***С.П. Толкачев,** д-р филол. наук, проф., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: stolkachov@yandex.ru*

КАЛИБАН ПРОТИВ ПРОСПЕРО: ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЕ ПРОЧТЕНИЕ ШЕКСПИРОВСКОЙ «БУРИ»

В постколониальном литературоведении, получившем развитие в последние десятилетия, важную роль играет прием творческой интерпретации классических текстов, которые переживают второе рождение, наполняясь новым политическим, идеологическим и общечеловеческим содержанием. Произведения английских прозаиков, поэтов и драматургов подвергаются переосмыслению и переоценке, причем образ туземца, «дикаря» приобретает необычные характеристики: теперь это не опасный «чужой», несущий угрозу первооткрывателям новых земель, а чаще всего – жертва посланников европейской цивилизации. Особенно много таких новых прочтений сосредоточено вокруг творчества Шекспира и, в частности, его драматургических произведений. Система образов и мотивов шекспировской пьесы-завещания «Буря» получает порой оригинальную трактовку в свете постколониальных реалий и неоколониализма.

Ключевые слова: **Шекспир, постколониализм, пьеса «Буря», постмодернистская деконструкция, антиколониальная борьба**

Начиная с родоначальника ориентализма Эдварда Саида, современные постколониальные и культурные исследования выявляли идеологию, лежащую в основе современной картины мира [1]. Используя методику постмодернистской деконструкции, исследователи постколониального мироустройства и сегодня проводят серьезные исследования стереотипов, которые формируют видимые и невидимые границы между континентами, цивилизациями, странами, культурными ценностями и религиями. Большинство этих шаблонов возникает из бессознательной привычки сопротивления чуждому или предубеждений против неизвестного, и они используются как в повседневной идеологической практике, так и в литературных исследованиях. Актуальность исследования состоит в попытке изучения национальных стереотипов на примере анализа шекспировской пьесы-завещания «Буря» через призму постколониального дискурса, что порождает неуловимые прежде смыслы, заложенные в великом произведении, недоступные традиционной литературной критике в эпоху до появления теории постколониализма. Новизна исследования заключается в том, что трагикомедия «Буря» впервые в отечественном литературоведении рассматривается в свете проблемы формирования национального самосознания на базе корневой культуры колонизированных народов, что в прошлом могло быть нелегким процессом, поскольку при наличии обычаев, самобытного искусства литература с давними традициями в том виде, в каком она создавалась в западном мире, все же присутствовала не всегда. Порой имелись проблемы не только со словесным творчеством, но и с письменностью. Колониальное правление не позволяло коренным народам видеть в искусстве и литературе средство для пробуждения самосознания и создания собственной культурной идентичности. Например, для коренного населения некоторых островных государств Вест-Индии контакты с миром западной цивилизации долгое время означали совершенно чуждую политическую, экономическую и культурную реальность. В таких случаях можно было говорить лишь об измененной, гибридной идентичности, которая создавалась или делала попытки конституировать национальное самосознания в условиях постколониальной травмы. Теоретическая значимость статьи как раз и состоит в исследовании такой смешанной идентичности, которая может рассматриваться с точки зрения современных тенденций развития мультикультурной литературы. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при чтении лекций и проведении семинаров по современной зарубежной литературе.

В своей книге «Местоположение культуры» Хоми Бхабха, выходец из Индии, говорит о том, что культура как стратегия выживания имеет способность транслироваться через страны и континенты [2], она не ограничивается территорией определенного народа или государства и может быть трансформирована и адаптирована в зависимости от контекста и обстоятельств. Так, многие мигранты из стран третьего мира, переселяющиеся на Запад, сталкиваются с трудностями адаптации к новой культуре и языку. Однако они также могут привносить свои

традиции и обычаи в новое общество, что способствует культурному разнообразию. Сегодня глобальные медиатехнологии стали новым фактором в культурном взаимодействии. Интернет и социальные сети позволяют людям общаться и обмениваться информацией в режиме реального времени, что способствует культурному обмену и взаимопониманию, но это, в свою очередь, ставит вопрос о том, существует ли сегодня «чистая», а не гибридная традиция. Транснациональные измерения постколониальной трансформации – миграция, диаспора, перемещение, переселение – превращают процесс культурной трансляции в сложную форму означивания. При этом объединяющий дискурс нации, народа или аутентичной фольклорной традиции – эти заложенные в сознании и подсознательном архетипы культурной специфики становятся определяющей силой в формировании традиции, хотя могут пересматриваться и перерождаться в определенные исторические эпохи.

Согласно взглядам другого авторитетного представителя постколониализма, Б. Андерсона, нация – это воображаемое политическое сообщество, которое является одновременно ограниченным и суверенным [3]. Он указывает, что оно воображаемое именно потому, что невозможно иметь повседневный контакт со всеми остальными членами этого общества. В то же время Б. Андерсон подчеркивает переживание сплоченности содружества, которое борется за сохранение целостности традиции, связь между прошедшим в виде сказаний о героях и их подвигах и грядущим. Первые модели самобытной общности родились в некоторых европейских государствах, а также в США. Большинство же стран подражало первопроходцам. Более того, если бы не сравнительно свободный доступ к распространению печати и, следовательно, развитию языков, образование нации было бы невозможно, особенно в колониальный период.

Так, колониальная тема в произведениях Шекспира стала в последние десятилетия предметом большого интереса критиков. Постколониальные интерпретации «Бури» получили развитие еще в период появления движений за деколонизацию в 60–70-х годах прошлого века в странах Африки, Латинской Америки и Карибского бассейна. Эти новые трактовки пьесы-завещания великого поэта и драматурга достаточно своеобразны и не укладываются в традиционные трактовки пьесы Шекспира, ставя под сомнение статус Просперо как хозяина острова, и переосмысливают роль Калибана.

Каким же становится «новый ответ» [4] на проблематику шекспировских пьес в отношении стереотипов расы и религии? Постколониальная критика, как хорошо известно, «перечитывает» и «переписывает» как новые произведения XX и XXI веков, так и литературные шедевры более отдаленных исторических эпох, в частности эпохи Возрождения. Причем делается это как с точки зрения вопросов расовой идентичности и равенства, например, гендерного, причем за основу берутся как минимум два основных метода интерпретации в контексте новой постколониальной эпохи. Во-первых, представители постколониальной критики анализируют, как пьесы Шекспира соотносятся с социальными кодами и условностями, с помощью которых европейцы на заре Нового времени определяли представителей неевропейских и нехристианских народов в эпоху великих географических открытий. Во-вторых, исследуется недавняя история восприятия шекспировской драмы в незападных обществах стран Африки, Индии, Карибского бассейна и Латинской Америки.

Так, например, постколониальное прочтение «Отелло» Шекспира по-новому оценивает отношение первооткрывателей эпохи Возрождения к маврам, африканцам и туркам, но среди прочего также исследует, как пьеса могла быть интерпретирована и поставлена на театральных подмостках в странах, вовлеченных в колониальную и постколониальную борьбу народов за свою независимость, например, в условиях апартеида в Южной Африке и в эпоху крушения расового неравенства. Данный процесс был довольно сложным. С одной стороны, Шекспир «экспортировался» в колонии вместе с другой европейской литературой и английским языком в рамках политики процесса культурного завоевания. С другой стороны, это также позволило колонизированным народам переосмысливать произведения гения эпохи Возрождения способами, которые соответствовали их собственным социальным условиям.

До появления постколониальной теории англо-американские критики часто интерпретировали «Бурю» как метафору художественного творчества. Поскольку в свое время это произведение считалось последней пьесой Шекспира, Просперо воспринимался как своего рода драматург, организующий театральное действо при помощи своей магии. Начиная с несколько искусственной сцены бури в начале пьесы, волшебник направляет, награждает или наказывает главных героев в соответствии со своими моральными принципами, которые состоят в первую очередь в том, чтобы обеспечить счастье своей дочери Миранде и выдать ее замуж за Фердинанда, сына и наследника герцога Неаполитанского, его бывшего врага. Этот план считается его местью за насильственное изгнание из собственного королевства. Стремясь через брак к желанному союзу Неаполя и Милана, Просперо препятствует происках родившегося на острове Калибана. Кроме того, магическая сила Просперо не только обеспечивает порабощение Калибана, но и подчиняет и светлого духа по имени Ариэль с тем, чтобы последний претворил в жизнь его магические замыслы. В целом в таком традиционном прочтении «Бури» Просперо предстает как всезнающий, доброжелательный патриарх и искушенный тайными знаниями творец, чьи мотивы безупречны. Поскольку по жанру пьеса представляет собой романтическую трагикомедию, к ее сюжету обычно относились как к фантастической сказке, мало связанной с историей того периода или ее последствиями.

В период развития движений за деколонизацию 1960-х и 1970-х годов в Африке, Карибском бассейне и Латинской Америке эта давняя традиция идеализировать творческие силы Просперо как благотворные и идущие от Бога начала вытесняться новыми акцентами, в том числе изменением статуса уже «дикаря» Калибана. Если традиционно искусство Просперо представляло мир цивилизации и учености в отличие от «естественной» черной магии матери Калибана Сикораксы, антиколониальные прочтения пьесы пошли наперекор этому довольно абстрактному европоцентристскому разделению между культурой и дикой природой. Вместо этого, когда африканцы и жители Карибского бассейна увидели, что повсеместное национальное освобождение неизбежно – то есть с 1959 года и далее – они начали пересматривать контекст пьесы и использовать ее в качестве апологии Калибана в защиту его как коренного жителя острова, на котором он родился еще задолго до прибытия Просперо. Утверждение Калибана в пьесе «Я этот остров получил по праву / От матери...» [5, с. 138] стал объединяющим лозунгом африканских и карибских интеллектуалов в 1960-е – 1970-е годы.

Так, например, Эме Сезер, чернокожий писатель и политический активист с острова Мартиника, в 1969 году переписал пьесу Шекспира на французском языке. «Une Tempête» («Буря»), вышедшая из-под его пера в 1985 году, делает акцент на филиппики Калибана против Просперо и ставит под сомнение претензии последнего на владение островом. Действие пьесы Сезера происходит в колонии, прототипом которой могло послужить карибское или африканское государство, объятое хаосом борьбы народа за свою независимость.

Сначала основное внимание в пьесе Сезера уделяется сопротивлению Калибана и контролю Просперо над языком. Здесь Сезер явно чувствителен к тому, как имя Калибан/Каннибал появляется в пьесе Шекспира и в колониальной истории как культурный стереотип аборигенов Нового Света. Вызов Калибана по отношению к языку сопровождается ссылками на архетип реальных партизанских движений середины – второй половины XX века и постепенное отвоевание независимости неевропейских жителей этих государств. Ариэль же, которого в этой пьесе неожиданно называют мулатом, представляет смешанную расовую идентичность, способен более осмысленно отнестись к своей ограниченной свободе.

В целом это драматургическое произведение характеризует изменения, которые претерпела фигура Калибана в сценических интерпретациях пьесы. Так, в европейских постановках XVII и XVIII столетий он представлялся примитивным, «недостающим звеном» эволюции Дарвина (т. е. существом между обезьяной и человеком, находящимся в процессе эволюции). Однако с наступлением эры национально-освободительного движения неевропейских рас и этносов, как в пьесе Сезера, дикарь Калибан начинает уже изображаться как непокорный субъект, отвергающий европейское правление или просто воплощение любой угнетенной группы. Пересказ Сезером шекспировской «Бури» прославляет словесные нападки Калибана на Просперо и ставит под сомнение претензии последнего на владение островом. Такая интерпретация образов Калибана и Просперо типична для многочисленных латиноамериканских и карибских литературных и театральных откликов на пьесу после деколонизации 1960-х годов.

В Африке пьеса также вызвала антиколониальные отклики, такие, например, как роман кенийца Нгуги Ва Тхионго «Зерно пшеницы» (1967). Эта работа, однако, не фокусируется на потенциальном сопротивлении Калибана захватившему власть волшебнику. Скорее, упомянутое произведение исследует природу колониальных устремлений и методов Просперо, действующего от имени европейской цивилизации. Центральным персонажем романа кенийского писателя становится колониальный чиновник по имени Джон Томпсон, который связывает «Бурю» с «великой» моральной идеей Британской империи – нести свет «отсталым» народам – и планирует написать о своем опыте проживания на черном континенте в книге под названием «Просперо в Африке».

В целом, если рассматривать «Бурю» как аллегорию освобождения Калибана или колониального патернализма Просперо, постколониальные прочтения пьесы в развивающемся мире ясно показывают, что определенная часть человечества больше не может рассматривать «Бурю» как «невинный» текст в свете более поздних исторических прочтений. Учитывая изменение реакции на шекспировскую «Бурю» в странах бывшего «третьего мира», неудивительно, что к 1980-м годам не только литературоведы этих государств, но и англо-американские критики начали подобным образом трактовать сюжет этого произведения, осуждая правление Просперо и сочувствуя Калибану. При этом постколониальная критика на Западе несколько запоздала с признанием значения исторического фона пьесы.

В 1980-е годы интенсивно развивавшаяся теория постколониализма пролила новый свет на источники пьесы в повествованиях об «открытии» и колонизации Америки. Большинство исследователей сходятся во мнении, что Шекспир использовал путевые заметки елизаветинской эпохи не только для драматизации начавшегося шторма, кораблекрушения и последующих событий, но и для описания противостояния европейцев «дикарю» Калибану. В частности, Шекспир опирался на рукопись Уильяма Стрейчи, написанную в 1610 году и, вероятно,

распространявшуюся в неопубликованной форме, в которой повествовалось о кораблекрушении и спасении экспедиции сэра Томаса Гейтса на Бермудских островах в 1609 году, когда он направлялся в Джеймстаун в колонию Вирджиния, основанную британцами. Корабль Гейтса потерпел крушение во время бури у берегов острова, который на поверку оказался настолько пригодным для жизни и богатым дарами природы, что его команда не захотела покидать «землю обетованную». Это реальное путешествие перекликается с содержанием пьесы Шекспира, знаменуя собой европейское «открытие» и заселение Америки. В этом контексте критики отмечают, как легко фигура Калибана сливается с образами каннибалов как полумифических «дикарей», с которыми, как утверждалось, сталкивались многие европейские путешественники. Фантазии о реальных, но по большей части воображаемых людоедах эпохи географических открытий дали важный импульс европейским предприятиям по привнесению «цивилизации» в среду туземцев. Становится понятным, как образы инаковости, навеянные пьесой, также предполагали неоднозначную географию, в соответствии с которой потерпевшие кораблекрушение путешественники в пьесе якобы плыли не только через Атлантику в Вест-Индию, но и в Северную Африку, сталкиваясь с иным на экзотических островах Средиземного моря. Литературоведы и критики отмечали, как легко фигура Калибана сливалась в ту эпоху с образом каннибала, мифического «дикаря», с которым, как утверждали, сталкивались многие европейские путешественники. Фантазии о реальных и воображаемых каннибалах эпохи Возрождения дали важный импульс европейским предприятиям по привнесению «цивилизации» в туземное пространство.

Такой постколониальный акцент на отношении «Бури» к географическим исследованиям с упором на колонизацию Америки приводит к прочтению пьесы, которое радикально отличается от традиционно доминирующей роли Просперо [6]. Это требует переоценки антагонистичных взглядов Просперо и Калибана на историю и заселение острова. Согласно Просперо, матерью Калибана была «проклятая ведьма Сикоракса», которую «...за колдовство и разные злодейства, / О коих мне и говорить противно, / Изгнали Сикораксу из Алжира» на этот остров [5, с. 135]. Когда Просперо рассказывает эту историю Ариэлю, духу, находящемуся у него на службе, он настойчиво напоминает ему о различии между злой магией Сикораксы и его собственным благотворным волшебством:

Матросы эту ведьму
С ее исчадьем привезли сюда.
Теперь – мой раб, ты ей тогда служил.
Но ты был слишком чист, чтоб выполнить,
Ее приказы скотские и злые;
Нередко проявлял ты непокорство.
И вот колдунья в ярости своей,
Призвав на помощь более послушных
И более могущественных духов,
В расщелине сосны тебя зажала,
Чтоб там ты мучился двенадцать лет [5, с. 135].

Как только Просперо обличает злобную природу Сикораксы, он следом называет и ее сына, Калибана, менее чем человеком – поганым отродьем проклятой ведьмы [5, с. 135]. Однако, даже высмеивая Калибана, Просперо утверждает, что относился к нему с добротой, пытаясь очеловечить его.

Ты лживый раб!
С тобой добром не сладишь, только плетью.
Сначала я с тобою обращался,
Хоть ты животное, как с человеком.
Ты жил в моей пещере. Но потом
Ты дочь мою замыслил обесчестить! [5, с. 138].

Как только Просперо обличает Калибана как потенциальную угрозу его дочери Миранды, он легко оправдывает отправку его в принудительное рабство, как он объясняет в следующем диалоге:

Миранда
Он груб и страшен.
Я не люблю встречаться с ним, отец.
Просперо
Но без него мы обойтись не можем:
Он носит нам дрова, огонь разводит
Il делает всю черную работу.
Эй, Калибан! Ты, грубая скотина! Откликнись, раб!
[5, с. 137].

Миранда также оправдывает порабощение Калибана, соглашаясь с отцом по поводу того, что они вместе с отцом пытались цивилизовать его, но безрезультатно. Это становится ясно из следующих слов Просперо:

Презренный!
Нет, добрых чувств в тебе не воспитать,
Ты гнусный раб, в пороках закосневший!
Из жалости я на себя взял труд Тебя учить.
Невежественный, дикий,
Ты выразить не мог своих желаний
И лишь мычал, как зверь.
Я научил Тебя словам, дал знание вещей.
Но не могло ученье переделать
Твоей животной, низменной природы.
И за нору меня благодари.
Ты стоишь кары злейшей, чем темница.
[5, с. 138–139].

Постколониальные критики считают, что Шекспир использует персонажа Калибана, чтобы поднять эту дилемму и показать, что колонизация не была благом для тех, кто был подвергнут порабощению. Шекспир не был единственным писателем, который сталкивался с этой дилеммой. Многие писатели, такие как Джозеф Конрад и Чинуа Ачебе, использовали свои произведения, чтобы критиковать колониализм и его последствия. Они показывали, что колонизация не только приводила к эксплуатации и порабощению, но и к разрушению культур и традиций народов, которые были подвергнуты колонизации. В общем «Буря» Шекспира является одним из примеров того, как литература может использоваться для критики социальных проблем. Это также напоминает нам о том, что колонизация и ее последствия остаются актуальными и в наше время, и что мы должны продолжать обсуждать эти проблемы, чтобы создать более справедливое и равноправное общество. Удивительно, что Шекспир заставляет именно Калибана обратиться к Миранде и Просперо: «Меня вы научили говорить / На вашем языке. / Теперь я знаю, / Как проклинать, – спасибо и за это. /Пусть унесет чума обоих вас / И ваш язык» [5, с. 139].

Пытаясь рассмотреть условия рабства Калибана с точки зрения «дикаря», постколониальная критика придает легитимность его притязаниям на остров, основываясь на прочтении истории, которое оспаривает версию, изложенную Просперо своей дочери [7]. По словам Калибана, Просперо – незваный гость, предавший первоначальный прием, оказанный ему Калибаном:

Я этот остров получил по праву
От матери, а ты меня ограбил.
Сперва со мной ты ласков был и добр,
Ты вкусным угощал меня напитком,
Ты научил меня, как называть
И яркое и бледное светила,
Которые нам светят днем и ночью,
И я тебя за это полюбил,
Весь остров показал и все угодья:
И пастбища, и соляные ямы,
И родники... Дурак я! Будь я проклят!..
Пусть нападут на вас нетопыри,
Жуки и жабы – слуги Сикораксы!..
Сам над собою был я господином,
Теперь я – раб.
Меня в нору загнали, а остров отняли!
[5, с. 138].

Именно такая интерпретация истории стала боевым кличем антиколониальных движений в Африке, Карибском бассейне и Латинской Америке и основой многочисленных прочтений и аранжировок пьес Шекспира в этих регионах. Хотя пьеса была написана в Англии в начале XVII века, постколониальная критика выводит пьесу за пределы ее сложных взаимоотношений между культурами Европы, Африки и Карибского бассейна в последующие века. Постколониальные исследования на Западе открыли этот новый архив восприятия шекспировской «Бури», вновь поставив под сомнение все общепринятые идеи западной цивилизации и в то же время озвучивая, как это делал Шекспир, голоса, казалось бы, маргинальных персонажей на фоне грандиозных замыслов современных Просперо.

Библиографический список

1. Said E.W. *Orientalism*. New York: Vintage books, 1978.
2. Bhabha H. *The Location of Culture*. London & New York: Routledge, 1994.
3. Anderson B. *Imagined Communities*. London: Verso, 1983.
4. Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. *The Empire Writes Back*. London & New York: Routledge, 1989.
5. Шекспир У. *Полное собрание сочинений*: в 8 т. Москва: Искусство, 1960; Т. 8.
6. Loomba A., Orkin M. (eds). *Post-Colonial Shakespeares*. London & New York: Taylor & Francis e-Library, 2004.
7. Abu-Shomar A. The Enemy Other: Discourse of Evil in William Shakespeare's "The Tempest". *Multicultural Shakespeare: Translation, Appropriation and Performance*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódźkiego, 2022; Vol. 25 (40): 95–105.

References

1. Said E.W. *Orientalism*. New York: Vintage books, 1978.
2. Bhabha H. *The Location of Culture*. London & New York: Routledge, 1994.
3. Anderson B. *Imagined Communities*. London: Verso, 1983.
4. Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. *The Empire Writes Back*. London & New York: Routledge, 1989.
5. Shekspir U. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 8 t. Moskva: Iskusstvo, 1960; T. 8.
6. Loomba A., Orkin M. (eds). *Post-Colonial Shakespeares*. London & New York: Taylor & Francis e-Library, 2004.
7. Abu-Shomar A. The Enemy Other: Discourse of Evil in William Shakespeare's "The Tempest". *Multicultural Shakespeare: Translation, Appropriation and Performance*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódźkiego, 2022; Vol. 25 (40): 95-105.

Статья поступила в редакцию 29.05.23

УДК 8.81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-565-567

Torbik E.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language and Professional Communication, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: elena_torbik@mail.ru*

EVALUATIVENESS AS A MANIPULATIVE TOOL IN POLITICAL UTTERANCES. The article is aimed at identifying the linguistic means of evaluation in the speech of US political leaders. The scientific novelty lies in the consideration of evaluation with regard to axiology, which implies the reflection of the value-based worldview of the subject of evaluation in his evaluative judgements. The basic values to which the politicians in question appeal relate to social values. Their evaluative judgements involve such values as patriotism, success, autonomy, cultural diversity, tolerance, and equality of opportunity. The impact of the assessment is manifested within certain strategies and tactics. The study reveals cases of applying the strategy of reductionism to present the problem with simplified wording, the tactics of attracting the audience to the fold to manage the impression of the activity and personality of the subject and object of evaluation, the tactics of advertising expansion encouraging actions of the audience, and the tactics of shortening the distance reinforcing the manipulative effect of the identified tactics.

Key words: **political discourse, axiology, value, manipulation, evaluation, communicative strategy**

Е.М. Торбик, *канд. филол. наук, доц., ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: elena_torbik@mail.ru*

ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ПОЛИТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Цель исследования – выявить средства вербализации оценки в высказываниях политических лидеров США. Научная новизна заключается в рассмотрении оценки с позиции аксиологии, что подразумевает отражение ценностной картины мира субъекта оценки в его оценочных суждениях. Базовые ценности, к которым апеллируют рассматриваемые политики, относятся к ценностям общественного характера. В их оценочных суждениях прослеживаются такие ценности, как патриотизм, успех, автономия, культурное разнообразие, толерантность, равенство возможностей. Воздействующий потенциал оценки проявляется в рамках определенных стратегий и тактик. В результате исследования были выявлены случаи применения стратегии редукционизма для представления проблемы упрощенными формулировками, тактики создания «своего круга» для управления впечатлением о деятельности, личности субъекта и объекта оценки, тактики рекламной экспансии, стимулирующей действия аудитории, и тактики сближения, подкрепляющей манипулятивный эффект выявленных тактик.

Ключевые слова: **политический дискурс, аксиология, ценность, манипуляция, оценка, коммуникативная стратегия**

Сопоставление событий и объектов обсуждений с нормативной картиной мира находит отражение в их оценке. Вербализация оценки воспроизводит ценностную картину мира субъекта оценки [1, с. 123–124], однако роль здесь играет и то, эта оценка является истинным представлением субъекта об объекте оценки, задействован ли в речи фактор адресата, недооценка которого отрицательно скажется на осуществлении речевого воздействия [2, с. 45–46], или оценка дается субъектом с позиции принадлежности к определенному типу культуры, который (тип) запечатлен в языке. Действительно, согласно В.И. Карасику, дифференциация между внешними и внутренними ценностями как ценностями общественного или личностного характера, имеющими точки пересечения, условна и допустима по принципу разграничений типов коммуникативных дистанций. В соответствии с этим можно говорить об альтернативных внутренних и внешних индивидуальных и макрогрупповых ценностях [3, с. 166]. Последние представляют интерес для настоящего исследования как репрезентирующие сознание определенного социума, а именно – американского, в чем нам видится актуальность данного исследования.

Итак, вполне возможно воссоздать ценностную картину мира, говорящего посредством высказываемых оценочных суждений. Научная новизна настоящего исследования и состоит в изучении средств вербализации оценок американских политических лидеров с точки зрения их ценностного содержания. Если мы говорим об американских политических лидерах, оперирующих базовыми ценностями современного американского общества, то к этим ценностям И.В. Палашевская и М.С. Зубкова вслед за Р. Инглхартом и В. Бейкер относят успех, самовыражение, эгоцентризм, личную свободу и автономию, культурное разнообразие и толерантность, патриотизм, а также равенство возможностей и конкуренцию [4].

В.В. Зирка относит оценку не столько к когнитивной категории, сколько к прагматической или даже манипулятивной в связи с воздействующим потенциалом оценки, что подразумевает связь оценки с эмоциональной сферой субъекта оценки и постановленной им коммуникативной целью своего речевого высказывания [1, с. 134–135].

Кроме того, обозначив оценку как манипулятивный инструмент, важно упомянуть существование эмоциональной и рациональной оценок, имеющих в своей основе выражение эмоции в отношении объекта оценки и объективное отношение к нему соответственно [5, с. 42; 6, с. 12]. В соответствии с вышесказанным целью настоящего исследования является выявление средств вербализации оценки в американском политическом дискурсе, в связи с чем исследование предполагает решение ряда задач, в частности: выявить основания для оценок, определить характер оценок, их воздействующий потенциал и сравнить характер оценок разностатусных политических лидеров США.

Материалом исследования послужили видео выступлений двух американских политических лидеров – Дональда Трампа и Рональда Десантиса за 2021–2023 гг., представляющих интерес для современной геополитической ситуации как предполагаемых кандидатов на пост главы государства на предстоящих президентских выборах в США в 2024 году.

Так, Дональд Трамп был и остается ярким примером политического лидера, которому присуща эксплицитно выраженная оценочность речи. Категоричность его устноречевых и письменноречевых высказываний всегда подкрепляется рациональными и эмоциональными аргументами, что в целом не может быть воспринято аудиторией как голословное обвинение оппонента, а как логически выстроенное обвинение посредством констатации фактов. Причем оценочные суждения Д. Трампа всегда преподносятся через апелляцию к ценностным ориентирам.

Например, речь политика в рамках полуторачасового выступления на Конференции консервативных политических действий (CPAC) в 2021 году, через месяц после ухода в отставку является аксиологически окрашенным текстом:

(1) *As we gather this week, we're in the middle of a historic struggle for America's future, America's culture and America's institutions, borders, and most cherished principles. Our security, our prosperity, and our very identity as Americans is at stake, like perhaps at no other time.*

Базовые ценности американского народа (патриотизм, безопасность, успех, автономия) всегда служат фоном в высказываниях Д. Трампа для оценочных суждений, выполняющих функцию создания определенного настроения, побуждения аудитории к определенным действиям, формирования определенных убеждений. Оценка, выраженная средствами языка, имеет значение, не ограниченное дескриптивностью.

(2) *Joe Biden has had the most disastrous first month of any president in modern history, that's true. Already the Biden administration has proved that they are anti-jobs, anti-family anti-borders, anti-energy, anti-women, and anti-science. In just one short*

month we have gone from America first to America last. Think about it, right? America last. There is no better example than the new and horrible crisis on our Southern border. We did such a good job. It was all worked, nobody's ever seen anything like we did and now he wants it all to go to hell.

(3) *By recklessly eliminating our border security measures, controls, all of the things that we put into place, Joe Biden has triggered a massive flood of illegal immigration into our country the likes of which we have never seen before.*

Прежде всего, в примерах (2) и (3) моделирование положения дел в обществе и политике осуществляется Д. Трампом в темпоральном ключе. Бывший президент США в своей оценке деятельности действующего президента противопоставляет светлое прошлое *(good job)*, годы своего руководства страной темному настоящему (*disastrous first month, horrible crisis)*. Категоричность суждений, присущая Д. Трампу, вербализуется посредством гиперболического сравнения *America first / America last*. В целом можно отметить, что его речь изобилует преувеличениями (*nobody's ever seen, we have never seen before)*.

Прилагательные в речи Д. Трампа заслуживают особого внимания. Согласно типологии прилагательных П.Х. Ноуэлла-Смита все использованные политиком прилагательные можно отнести к дескриптивным и к каузальным. Именно вторые представляют собой оценочные предикаты, характеризующие объект оценки посредством своей реакции на него [7, с. 160–170], например:

(4) *The wall has been amazing. It's been incredible and little sections of it to complete, they don't want to complete it.*

Под реакцией в отношении американо-мексиканской стены, строительство которой отстаивал и частично осуществлял Д. Трамп, подразумевается позиция, которую он занимает, гипертрофированные эмоции, которые он испытывает относительно этого вопроса. Данная оценка выражает лишь чувства субъекта оценки, в связи с чем не лишена субъективизма. Широко известно, что его восхищения и инициативы относительно строительства стены не разделяло правительство США. Кроме того, объем работ по строительству (*little sections of it to complete)* и личный вклад в это дело Д. Трампа также преувеличены в речи. Однако, согласно мнению Р.М. Хэара, оценочное значение намеренно используется субъектом оценки с целью трансформации дескриптивного и «установления нового стандарта» [8, с. 187–189]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что суждения политика призваны не оперировать фактами, а оказывать влияние на сознание и установки адресата [9, с. 98].

Прослеживаются и другие средства вербализации оценки в речи Д. Трампа. Стратегия редукционизма в политическом дискурсе реализуется посредством перехода от полноценной характеристики проблемы в рамках научного подхода к упрощенным формулировкам и образам с учетом обыденности сознания аудитории. Эта стратегия активно используется Д. Трампом с привязкой к ценности патриотизм.

(5) *Under my administration, we stopped the child smugglers, we dismantled the criminal cartels. We greatly limited drug and human trafficking to a level that nobody actually thought was possible and the wall helped us a lot and we protected vulnerable people from the ravages of dangerous predators and that's what they are. Dangerous, dangerous predators. But the Biden administration is put the vile coyotes back in business and has done so in a very, very big way under the new administration, catch and release has been restored. … We worked so hard. … You catch them, you take their name, they may be killers, they may be rapists, they may be drug smugglers, you take their name and you release them into our country. We did the opposite. We not only didn't release them, we had them brought back to their country.*

В примере просматривается попытка построения образа американского общества через оппозицию «свой – чужой» [2, с. 59]. Зооморфные метафоры *the ravages of dangerous predators, the vile coyotes* с прилагательными, которые квалифицируются как каузальные, в совокупности вербализуют оценку Д. Трампом народа по ту стороны стены. Такие простые, но глубокие образы прекрасно иллюстрируют «чужих» на территории США. Более того, эти образы раскрываются посредством использования модального глагола may в сочетании с глаголом be в Indefinite Infinitive, выражающего предположение, уверенности в котором у спикера нет (*they may be killers, they may be rapists, they may be drug smugglers).* Серьезные обвинения, не подтвержденные в речи, смягчаются за счет использования модального глагола may.

Подобные манипулятивные техники речевого воздействия, призванные вступить на психологическую территорию адресата, не прибегают к подчеркнуто репрессивному вмешательству, а, предпочитая замаскированное проникновение, моделируют таким образом желания и мотивы адресата. Лингвокультурная оппозиция «свой» – «чужой» в приведенном контексте (5) реализуется посредством наделения «своих» исключительно позитивными итогами деятельности в противовес «чужим» [9, с. 100]. При этом лексемы «свой» и «чужой» отсутствуют, что, по мнению О.Н. Паршиной, является «примером семантической видовой лакуны – отсутствия слова и семемы при наличии концепта» [10, с. 198–199]. «Свои» и «чужие» идентифицируются контекстуально. Манипуляция как управление психологическим состоянием адресата, его убеждениями и мотивами осуществляется посредством оценок, способствующих выбору в пользу субъекта оценки, при этом принципы, представления и стандарты адресата, влияющие на этот выбор, также меняются.

Интересным представляется тот факт, что для осуществления успешного речевого воздействия, в частности манипуляции, в рамках политического дискурса представления коммуникантов о социальном контексте должны быть если не тождественными, то хотя бы соприкасающимися с целью избежать коммуникативной неудачи [2, с. 230–231]. Поэтому для адекватной прагматической интерпретации аудиторией своих высказываний Д. Трамп выбирает оценку деятельности своих оппонентов, не противоречащую, как правило, общественному мнению.

В продолжение темы нелегальной иммиграции в США Рональд Десантис, губернатор штата Флорида, в своей инаугурационной речи в январе 2023 года, апеллируя к ценностям культурного разнообразия и равенства возможностей в американском обществе, высказывается в поддержку легальной иммиграции и национального рынка труда, оценивая нелегальную иммиграцию как нечестную по отношению к работающему американскому населению:

(6) *We will stand for the rule of law. We won't allow sanctuary cities. And we will stop incentivizing illegal immigration, which is unfair to our legal immigrants, promotes lawlessness and reduces wages for our blue-collar workers.*

Обращаясь к семантике оценочного предиката *unfair* (Cambridge dictionary *not treating people in an equal way, or not morally right),* мы видим, что оно передает точку зрения субъекта оценки, при этом политик говорит не от своего лица, а в качестве официального лица, представляющего интересы государства на региональном уровне. На протяжении всей его речи звучит личное местоимение *we* с соответствующим притяжательным местоимением *our,* эксплицитно выраженные маркеры интеграции, что способствует созданию образа Р. Десантиса, не только представителя исполнительной власти, но и обобщенного образа члена общества, одного из «своих». Единение с народом, сокращение символической, контактной и психологической дистанции с аудиторией очеловечивает образ политика. Говоря о том, какой эффект может производить речь, произнесенная в таком ключе, отметим, что, с одной стороны, символическая власть политика лишается силы. Однако будучи обращенной непосредственно к народу подобная речь достигает своего манипулятивного эффекта. Обращенная к политическому оппоненту, она имела бы противоположное действие.

Все постулаты, лежащие в основе инаугурационной речи Р. Десантиса, являются вербализацией речевой тактики рекламной экспансии [2, с. 232–234], эффективно работающей и в сфере политических отношений.

(7) *In no area is legislative initiative more needed than in the field of health care. The escalating cost of medical care, prescription drugs and health insurance has wreaked havoc on family budgets, priced many out of the market entirely, and has put significant stress on our state budget. The current system is riddled with perverse incentives, intrudes on the doctor-patient relationship and is mired in bureaucracy and red tape. The people of Florida deserve relief.*

Коммуникативный ход «Сейчас плохо. Со мной будет хорошо» имеет основания для использования, ведь спасение, благополучие, удовольствие – лучшие мотивы, стимулирующие действия аудитории. Одни и те же средства речи могут иметь разную контекстуальную импликацию. Провозглашая себя тем, кто принесет обществу облегчение от страдания (*steer Florida to a stronger, cleaner and safer future*), Р. Десантис посредством оценочных суждений контекстуально имплицирует, что у него есть все основания для подобного предсказания, оно воспринимается как обещание. К этому коммуникативному ходу, имеющему привязку к базовым ценностям американского народа, прибегает и Д. Трамп.

В целом прогнозирование в политическом дискурсе обладает двойственной природой. С одной стороны, высказывание-предвидение «рождается» в условиях смысловой неопределенности. С другой стороны, оно создает образ будущего, сценарий того, как будут развиваться события как результат манипулирования языковым сознанием аудитории в интересах спикера. Форма, как и содержание речевых действий, вербализующих прогноз, определяется политиком в соответствии с поставленной коммуникативной целью и с учетом особенностей аудитории.

(8) *Indeed, we in Florida have benefitted from these follies and have wisely chosen sound fiscal policies and maintained a favorable tax climate.*

В представленном примере спикер прибегает к похвале, реализующей положительную оценку собственной деятельности. Похвала, к кому бы она ни была обращена, является заявлением об успешности кого-то в чем-либо. Похвала подразумевает оценку конкретных действий или качеств личности объекта оценки. Р. Десантис делает акцент на выборе бюджетно-налоговой политики, усиливая высказанную самопохвалу тройной оценкой, причем наречие *wisely* (Cambridge dictionary *showing good judgment*) и прилагательное *sound* (Cambridge dictionary *showing or based on good judgment*) семантически близки. Политик преподносит аудитории свои достижения посредством рациональной оценки, т. е. своего мнения, а не эмоций, как Д. Трамп.

Продолжая свою речь, Р. Десантис, прибегая к директивности, стремится оказать влияние на поведение аудитории:

(9) *Let's promote a virtuous cycle whereby low taxes, a reasonable regulatory climate, a sensible legal system and a healthy environment attract jobs, business and*

investment – particularly in the areas of technology, manufacturing and finance. An expanding economic base will yield more high-paying jobs for our citizens and is the best way to generate the revenue needed for public priorities like education, protecting our natural resources and infrastructure.

В первом предложении, стимулируя действия аудитории (*Let's promote*), Р. Десантис использует, как и в примере (6), элемент сплочения, выполняющий инспиративную функцию. Назывные фразы сопровождаются множественными оценочными прилагательными (*reasonable, sensible, virtuous, healthy*), помогают политику впечатлить аудиторию эмоционально заряженным образом будущего и предназначены для вселения надежды и веры в успех. Ценности успех и равенство возможностей, задействованные во втором предложении, реализуются частными элементами успешности, характерными для американской лингвокультуры, – высокий заработок (богатство) как индивидуальная ценность и развитие инфраструктуры и сферы образования, защита окружающей среды, являющиеся приоритетами общества на момент говорения, как макрогрупповая (социальная). Р. Десантис, давая прагматическую оценку целесообразности и эффективности планируемых мероприятий, соответствующих принципам, которые будут положены в основу его руководства штатом, затрагивает их социальную обусловленность и аксиологическую релевантность. Предикат *is the best way to generate* дает четкое представление о перспективах развития вверенного политику штата, так как выбор сделан, в речи озвучивается только результат осмысления стоящих перед ним задач.

Итак, рассмотрев в рамках поставленной цели и соответствующих ей задач разностатусных политиков, отметим, что различие их положений в политической иерархии влияет и на их выбор ценностей, к которым они апеллируют. Ценности, провозглашаемые Д. Трампом, являются постматериалистическими (безопасность, успех, автономия). Ценности, на которые опирается в своих высказываниях Р. Десантис, сводятся к достижению материального благополучия общества в интересах национального развития. Однако патриотизм как ключевая ценность в высказываниях Д. Трампа и Р. Десантиса пронизывает все их оценочные суждения прямо или косвенно.

Ценностная картина мира американского политика воссоздается посредством высказываемых им оценочных суждений как отражение:

а) системы его представлений и убеждений как индивида;

б) его партийной принадлежности.

В рамках изучения речевого поведения двух американских политических лидеров мы пришли к выводу о том, что, на первый взгляд, для их оценочных суждений не типичны высказывания, наполненные имплицитными смыслами или намеками. Оценка всегда преподносится эксплицитно, однако манипулятивного эффекта она достигает, когда используется спикером в рамках определенных стратегий, тактик или коммуникативных ходов.

Так, стратегия редукционизма позволяет представить сложную проблему упрощенными формулировками для создания понятного среднестатистическому представителю общества образа. Тактика создания «своего круга», реализуемая через оппозицию «свой – чужой», направлена на управление впечатлением о деятельности субъекта оценки в противовес оценки деятельности политического оппонента. Причем для корректной интерпретации рассматриваемой оппозиции важно учитывать фактор адресата: её противоречивый характер заключается в том, что, будучи обращенной к оппоненту, оценка является проявлением авторитарности, в то время как, будучи обращенной к народу, оценка способствует созданию образа спикера, одного из «своих». Активно используемые маркеры интеграции как вербализация тактики сближения подкрепляют манипулятивный эффект, управляя дистанцией между всеми вовлеченными (политическим лидером, народом и политическим оппонентом).

Другая оппозиция («прошлое – настоящее» или «настоящее – будущее») реализуется различными средствами языка. Первая – посредством гиперболического сравнения, вторая – посредством коммуникативного хода «Сейчас плохо. Со мной будет хорошо» в рамках тактики рекламной экспансии, стимулируя действия аудитории. Похвала, реализующая подчеркнуто положительную оценку действий или качеств личности объекта оценки, в речи обоих политических лидеров имеет два вектора. С одной стороны, оппозиция «прошлое – настоящее», выполняя инспиративную функцию, осуществляется через похвалу в адрес опыта предшественников, представляя политика преемником этих традиций. С другой стороны, оппозиция «настоящее – будущее» в речи политиков активно вербализуется через самопохвалу и прогнозирование, в совокупности способствующих формированию образа светлого будущего, подразумевающего достижение благополучия как индивида, так и общества через упорный труд, как результат манипулирования языковым сознанием аудитории. В целом же вербализация оценки в политическом дискурсе преимущественно осуществляется посредством каузальных прилагательных.

Таким образом, цель исследования, состоящая в выявлении средств вербализации оценки в американском политическом дискурсе, достигнута. Настоящее исследование продемонстрировало, что высказываниям в рамках американского политического дискурса присуще такое семантическое свойство, как оценочность, реализующееся посредством оценочных суждений, предназначенных для манипулятивного воздействия на адресата, в чем заключается теоретическая и практическая значимость итогов исследования, которые могут быть использованы для определения истинных мотивов отдельных суждений политических деятелей. Перспективы данного исследования видятся в возможности сопоставительного анализа средств вербализации оценки как рационального и эмоционального аргумента в рамках политического дискурса.

Библиографический список

1. Зирка В.В. *Манипулятивные игры в рекламе: Лингвистический аспект.* Москва, 2014.
2. Иссерс О.С. *Речевое воздействие*. Москва, 2013.
3. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* Волгоград, 2002: 166–205.
4. Палашевская И.В., Зубкова М.С. Рекламный социальный плакат как аксиогенный текст. *Ценности в лингвокультурном аспекте: языковое сознание, коммуникация, текст*. Тяньцзинь, 2017: 230– 237. *Available at:* https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32449539&pff=1
5. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва, 2009.
6. Фокина Ю.М., Астахова М.Д. Ценности адресата в туристическом дискурсе. *Креативная лингвистика.* Астрахань, 2021; № 4: 9–13. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46548099
7. Ноуэлл-Смит П.Х. Логика прилагательных. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1985; Выпуск XVI: 155–182.
8. Хэар Р.М. Дискрипция и оценка. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1985; Выпуск XVI: 183–195.
9. Торбик Е.М., Родионова Д.С. Некоторые аспекты категории оценочности в англоязычном дискурсе (на материале предвыборной кампании Дж. Байдена). *Язык в межкультурном пространстве XXI века: взгляды и научные исследования, перспективы развития:* материалы Международной научно-практической конференции. Астрахань, 2021: 97–104. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48107656&pff=1
10. Паршина О.Н. *Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России*. Диссертация … доктора филологических наук. Саратов, 2005. *Available at:* https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16071617

References

1. Zirka V.V. *Manipulyativnye igry v reklame: Lingvisticheskij aspekt.* Moskva, 2014.
2. Issers O.S. *Rechevoe vozdejstvie*. Moskva, 2013.
3. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd, 2002: 166-205.
4. Palashevskaya I.V., Zubkova M.S. Reklamnyj social'nyj plakat kak aksiogennyj tekst. *Cennosti v lingvokul'turnom aspekte: yazykovoe soznanie, kommunikaciya, tekst*. Tyan'czin', 2017: 230- 237. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32449539&pff=1
5. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva, 2009.
6. Fokina Yu.M., Astahova M.D. Cennosti adresata v turisticheskom diskurse. *Kreativnaya lingvistika.* Astrahan', 2021; № 4: 9-13. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46548099
7. Nou`ell-Smit P.H. Logika prilagatel'nyh. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1985; Vypusk XVI: 155-182.
8. H`ear R.M. Diskripciya i ocenka. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1985; Vypusk XVI: 183-195.
9. Torbik E.M., Rodionova D.S. Nekotorye aspekty kategorii ocenochnosti v angloyazychnom diskurse (na materiale predvybornoj kampanii Dzh. Bajdena). *Yazyk v mezhkul'turnom prostranstve XXI veka: vzglyady i nauchnye issledovaniya, perspektivy razvitiya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Astrahan', 2021: 97-104. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48107656&pff=1
10. Parshina O.N. *Strategii i taktiki rechevogo povedeniya sovremennoj politicheskoj `elity Rossii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2005. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16071617

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 8.81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-568-571

Torbik E.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language and Professional Communication, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: elena_torbik@mail.ru*

THE MEANS OF MANIFESTATION OF AUTHORITARIANISM IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE. The article is aimed at identifying the means of manifestation of authoritarianism in the statements of politicians, representatives of the US State Department. Authoritarianism is considered from the perspective of the goal-setting by this public authority, which involves the desire to dominate and control the behavior of the audience by means of psychological tools and techniques. The methods of descriptive, interpretative analysis and critical discourse-analysis are used. The study reveals the means of manifestation of authoritarianism within political discourse. They are categorical directives, explicitly expressed by injunctive speech acts, verbs expressing obligation, verbal acts of threat, lexical means of expressing dominance and superiority, evaluative judgments against an opponent expressing condemnation and based on explicitly expressed accusation and discrediting the opponent, exaggerated positive self-esteem. The study shows that the authoritarianism of a politician is the source of expressive and suggestive communication, which is mispresented as persuasion and works successfully owing to the new culture of digital social interaction. Knowledge of the ways to form relations of subordination and domination helps to explain the speech behavior of politicians as a reflection of their way of thinking, attitudes and priorities of the government.

Key words: **authoritarianism, authority, political discourse, communication, persuasiveness, manipulation**

Е.М. Торбик, *канд. филол. наук, доц., ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: elena_torbik@mail.ru*

СРЕДСТВА ДЕМОНСТРАЦИИ АВТОРИТАРНОСТИ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Настоящая статья посвящена выявлению средств демонстрации авторитарности в высказываниях политических деятелей, представителей Государственного департамента США. Авторитарность рассматривается с позиции целеполагания этого органа государственной власти, которое заключается в стремлении к доминированию и управлению поведением аудитории посредством психологического воздействия. В работе были использованы методы дескриптивного, интерпретативного анализа и критического дискурс-анализа. В ходе исследования были выявлены следующие средства демонстрации авторитарности в рамках политического дискурса: категоричные директивы, эксплицитно выраженные речевыми актами инъюнктивы, глаголы, выражающие долженствование, речевые акты угрозы, лексические средства выражения доминирования и превосходства, оценочные суждения в адрес оппонента, выражающие осуждение и основанные на эксплицитно выраженном обвинении и дискредитации оппонента, положительная преувеличенная самооценка. Исследование показало, что авторитарность политика является источником и основой экспрессивно-суггестивной коммуникации, которая умело вуалируется под осуществление персуазивного воздействия, что, благодаря новой культуре цифрового взаимодействия в обществе, успешно работает. Знание способов становления отношений подчинения и господства помогает объяснить речевое поведение политиков как отражение их мышления, установок и приоритетов на уровне государства.

Ключевые слова: **авторитарность, авторитетность, политический дискурс, коммуникация, персуазивность, манипуляция**

Коммуникативные качества человека, вовлеченного в политико-властные взаимодействия государства и общества, подразумевающие под собой набор свойств, умений и навыков, отражающих его отношение к окружению и способствующих установлению и поддержанию контакта с этим окружением, формируют современный портрет политика. В соответствии с этим речь политика как его «лицо» вряд ли может быть охарактеризована как спонтанная, особенно если подразумевается именно политический лидер, ход речи которого отражает социальное устройство государства, специфику аудитории, его индивидуальные установки [1, с. 39–48].

Согласно мнению В.И. Карасика, коммуникация ввиду ее диалогичной природы и направленности на взаимодействие индивидуумов в рамках некоего социума предполагает разделение ролей участников этой коммуникации [2]. Даже если речь политика в некой ситуации монологична, создается видимость диалога, поскольку высказывания политика ведут за собой реакцию аудитории. Эта реакция может быть выражена в дискуссии, циркулирующей в обществе, на тему высказывания, в реплике оппонента или аудитории в ходе публичного устного выступления или выступления, опубликованного в СМИ, в конкретных действиях отдельных членов общества или групп людей как демонстрации личного мнения или мнения общества/сообщества относительного этого высказывания. В ходе этой коммуникации политик пытается воздействовать на оппонента и на аудиторию, проявляя авторитарность. Такая асимметрия в диалоге четко прослеживается, и её исследование представляет научный интерес настоящей работы, а также её актуальность. Целью настоящей работы является выявление средств вербализации авторитарности в высказываниях американских политических деятелей, достижение которой предполагает решение следующих задач: уточнить разницу между авторитарностью и авторитетностью, определить намерения речевого поведения американских политиков, касающегося текущей ситуации на Украине. Научная новизна исследования состоит в уточнении понятия «авторитарность» применительно к политическому дискурсу посредством выявления лингвостилистических средств проявления авторитарности в речи политиков.

Понятие «авторитарность» является многоуровневым феноменом и выступает объектом исследования лингвистики, психологии, социологии, конфликтологии и политологии [3–8]. Авторитарность понимается как социально-психологическая характеристика личности, базирующаяся на таких личностных качествах, как требовательность к другим, агрессивность, завышенная самооценка, шаблонность, и выражающаяся в стремлении воздействовать на аудиторию посредством суггестивной коммуникации; свойство мышления, придающее чрезмерное значение мнениям авторитетов и прибегающее к интенсификации своего воздействия на аудиторию путем внушения и разъяснения своих установок (иллюзия убеждающей коммуникации), выдвижения категоричных высказываний, цитирования признанных авторитетов [9, с. 58].

На уровне поведенческого анализа авторитарность характеризируется стремлением добиться доминирования в той или иной группе. Отличительной чертой авторитарного поведения является попытка достижения высокого положения в социуме посредством преимуществ своей и без того доминирующей позиции.

Нельзя не упомянуть и близкородственную лексему «авторитетность». Для общего понимания различия данных понятий обратимся к публикациям В.И. Карасика и В.Б. Кашкина. В своих работах они характеризуют авторитетность как одну из неизменных коммуникативных характеристик дискурса, связанную со статусом «носителя» власти одного из коммуникантов, а также с понятиями преимущественного права, достоинства, влияния, признания и почтения [2, с. 16; 10, с. 233].

Любое высказывание имеет определенную ценность в коммуникативной ситуации. В зависимости от источника высказывания мы склонны верить информации или же, наоборот, сомневаться в ее правдивости. Как указывает П. Бурдье, сила слова – сила, противоречивый характер которой способствует или поддержанию социальных устоев, или их подрыву [11, с. 170].

Рассмотрение вышеуказанных авторов, а также работ А.В. Голоднова [12], В.В. Зирки [13], О.С. Иссерс [14] позволяет сделать следующие выводы:

1. Авторитет коммуниканта основывается на доверии, уважении к нему. Его точка зрения, обусловленная знаниями, опытом и известностью, имеет признание в обществе. Апелляция к авторитетному лицу тоже имеет в своей основе фактор престижности, популярности как психологический рычаг.

2. Авторитарный коммуникант использует речь для достижения одной цели – навязывания собственного превосходства, слепого подчинения собеседника. Речь может являться источником агрессии, если говорящий желает иметь неограниченную власть над аудиторией.

3. Авторитетный коммуникант не всегда является авторитарным. Можно выделить два типа проявлений личности политика: неавторитарная авторитетность и авторитарная авторитетность. В первом случае влияние реализуется за счет рациональных преимуществ авторитетного коммуниканта, во втором же случае в своей основе оно имеет психологические особенности авторитарного адресанта и привилегии, которые он приобретает благодаря своему статусу, а также способствует возникновению имплицитного или эксплицитного конфликта.

Авторитарность порождает целое направление в типологии дискурса. Авторитарный дискурс определяется как целенаправленное коммуникативное действие, цель которого сосредоточена на коммуникативном и интеллектуальном доминировании и реализуется на вербальном, невербальном и паравербальном уровнях. Показатели власти, прежде всего, носят вербальный характер [15, с. 269 –278].

Интернет, социальные сети, цифровые технологии формируют современную социальную реальность, новую культуру взаимодействия в обществе, однако суть коммуникации как обмена информацией остается неизменной. Статус ценности для аудитории в современном медиамире информация приобретает не в связи с её актуальностью или достоверностью, а в связи со степенью её распространения [16, с. 82], формируя контент, содержание и форма которого, а также его языковые и культурные характеристики, имплицитные посылы новы и специфичны. Тенденция к росту роли коммуникации в сети затронула и политический дискурс, диктуя обновление коммуникативных стратегий, вербализующихся в нем [17, с. 17—26]. Отметим, что адресант генерирует контент так, как ему удобно, причем поглощение этого контента аудиторией часто осуществляется без соответствующего анализа за счет поликанальности, массовости распространения, комплексности воздействия. Именно политики – профессиональные ораторы, чья деятельность транслируется по многочисленным медиаканалам и во многом зависит от владения инструментами психологического воздействия, способны «правильно» подать информацию. Действительно, преобразование способов и форм взаимодействия коммуникантов в мировом сообществе только способствует тому, что «слово было и остается мощным оружием или средством, в зависимости от того, как его применять» [18, с. 98].

Материалом исследования послужили тексты заявлений и обращений Государственного департамента США, опубликованные в первую очередь на его официальном сайте, а также на американских новостных сайтах в 2022 году.

Авторитарность в речи, согласно А.А. Пушкину, подразумевает следующие речевые акты: категорические директивы без права свободы выбора аудиторией, акты положительной самооценки, в том числе хвастовство, акты отрицательной оценки деятельности и личностных качеств оппонента, акты унижения, оскорбления, угрозы, иронии и издевки [19, с. 59].

С.В. Майборода в своем исследовании также представляет средства языкового и коммуникативно-прагматического уровней, с помощью которых адресант проявляет авторитарность: императивы, инфинитивы, вербализация долженствования, интенсификаторы, повышенный командный тон [20, с. 10–15]. Другими словами, подобное речевое давление направлено на изменение поведения аудитории.

Итак, проиллюстрируем некоторые средства вербализации авторитарности в речи политиков США.

(1) *Deputy Secretary of State Wendy Sherman said Wednesday that she is "horrified, outraged, and heartbroken by credible reports that a Russian airstrike destroyed a maternity and children's hospital in Mariupol. He must stop these heinous acts now"* (https://edition.cnn.com).

Использование модальных глаголов является одним из самых явных проявлений авторитарности. В данном примере модальный глагол *must* несет в себе крайнюю степень долженствования, что, совместно с использованным контекстом, отражает авторитарную оценку Соединенными Штатами ситуации на Украине, заявляя таким образом о своей лидирующей позиции. Авторитарная оценка несет в себе осуждение, выраженное множественными эпитетами (*horrified, outraged, and heartbroken, heinous acts).* Кроме того, автор высказывания прибегает к обвинению, выраженному лексической единицей с семантикой «разрушение» (*destroyed).*

Стереотипность мышления относительно текущей ситуации на Украине подчеркивает иерархичность в отношениях с Россией – США ставят себя выше. Отметим, что оценка осуществляется всегда с позиции вышестоящего коммуниканта. Так говорящий достигает эмоционального накала, выражая побуждение к действию. Таким образом, в данном примере дважды демонстрируется авторитарность адресанта – первый раз посредством выражения долженствования, второй – посредством оценочного суждения относительно действий России в отношении украинского народа и последствий этого действия.

(2) *"These tactics are an obvious ploy by Russia to try to justify further premeditated, unprovoked, and unjustified attacks on Ukraine," Price said (https://edition.cnn.com).*

В данном примере также представлена оценка действий России (*premeditated, unprovoked, and unjustified)*. Во всей найденных примерах оценка действий представлена их осуждением.

(3) *The 30 NATO Allies remain fully engaged, aligned, committed to supporting a democratic, independent, and sovereign Ukraine… we're equally determined to maintain our security assistance to Ukraine, to continue our sanctions, export controls, and diplomatic pressure on Russia for as long as necessary* (https://www.state.gov).

Важным для настоящего исследования является использование в большинстве высказываний личного местоимения *we*, что в другом контексте несло бы в себе психологическую нагрузку «единения» с аудиторией. Однако в данном контексте эта фраза работает как демонстрация позиции доминирования количеством, как запугивание этой позицией, подкрепленное наличием союзников и партнеров. В данном примере запугивание выраженно крайне эксплицитно (*sanctions, export controls, and diplomatic pressure, for as long as necessary).*

(4) *...the international community must increase the pressure on Russia…* (https://www.state.gov).

Высказывания Госдепа США разные по содержанию, однако посыл у них всегда один – США, ставя себя в доминирующую позицию, директивно указывают на то действие, которое считают необходимым к выполнению, побуждая тех, к кому обращено высказывание, сделать это (*must increase),* запугивают конкретными действиями (*increase the pressure on Russia).*

(5) *The Kremlin should immediately cease all attacks around Ukrainian nuclear facilities, and allow civilian personnel to do their work to ensure the facilities' safety and security* (https://www.state.gov).

Автор высказывания предстает перед аудиторией тем, кто наделён властными полномочиями и использует речь для демонстрации своей власти и своего превосходства над оппонентом, указывая, что оппоненту нужно сделать. Подобное директивное речевое поведение Госдепа США выступает средством воздействия на оппонента для управления его поведением.

Часто в высказываниях Госдепа звучит положительная самооценка (пример 6) – оценка действий США, помощи, о которой они заявляют, воспринимающаяся российским сообществом как несоответствующая действительности.

В случае с Госдепом США авторитарная авторитетность достигается посредством манипуляции населением, так как авторитарный лидер лишь создает иллюзию единства, помощи, благих намерений, но в действительности представляет собой интеллектуального доминанта, способного управлять сознанием других. Рассмотрим пример:

(6) *We must remember, upholding a system of laws, institutions and common understandings – this is how we ensure the safety and security and prosperity of the United States. And this is how we preserve stability in the world* (https://www.whitehouse.gov).

Данному примеру свойственна категоричность высказывания, в котором выражена положительная самооценка, оценка деятельности правительства США. Причем деятельность распространяется не только на территорию США, но и на весь мир, что на самом деле является искажением действительности. Поддержание стабильности в мировом масштабе – явное преувеличение. Преувеличивая свою роль в мировом сообществе, США возносят себя в статус страны, наделенной властью, демонстрируя эту власть.

(7) *The Kremlin lies when it has something to hide. Learn more about the State Department's efforts to expose Russia's disinformation* (https://www.state.gov).

В данном сообщении авторитарность спикера демонстрируется посредством дискредитации оппонента (*lies, hide, disinformation)*. Маркируя одну страну как «искажающие правду» путем выбора лексических единиц с отрицательной коннотацией, которые являются средством обвинения и принижения оппонента, авторитет другой вырастает. Отметим, что не так давно публичные высказывания политиков влекли за собой определенную ответственность (моральную, уголовную), однако в связи с растущей ролью сетевых коммуникаций с жизни глобального общества достоверность информации приобрела мнимый характер, она поглощается большинством аудитории в том виде, в каком преподносится.

(8) *Ukraine supplies a great deal of the world's corn, its wheat, its oil seeds for cooking oil. Russia is blocking Ukraine's ports; it's destroying its farmland, warehouses, roads, equipment. That's not only striking a major blow to Ukraine's economy, but it's also designed to inflict pain on the rest of the world to weaken support to the Ukrainian people* (https://edition.cnn.com).

В данном примере, выбирая стратегию дискредитации, автор сообщения поднимает авторитет одной страны, при этом уничижая авторитет другой стороны посредством противопоставления деятельности двух стран.

Наличие категорических директивов, эксплицитно выраженных речевыми актами инъюнктивами (призыв и требование), также несет в себе авторитарность. Используя такого вида прием, политики не допускают иного варианта действия, т. е. выполнение действий обязательно и не терпит отлагательств. Рассмотрим пример:

(9) *Withdraw your forces. Leave Ukraine once and for all* (https://consortiumnews.com).

Для данного примера характерен такой признак авторитарности в речи, как наличие директивных речевых актов, выраженных глаголами в повелительном наклонении (*withdraw, leave),* для побуждения России к совершению определенного действия и демонстрации власти.

Интересный пример вербализации обвинения оппонента представлен ниже, он демонстрирует авторитарность личности госсекретаря США Э. Блинкена посредством разнообразных стилистических фигур.

(10) *Sanctions aren't blocking Black Sea ports, trapping ships filled with food, and destroying Ukrainian roads and railways; Russia is. Sanctions are not emptying Ukrainian grain silos and stealing Ukrainian farm equipment; Russia is* (https://www.state.gov).

Данное заявление госсекретаря является прекрасным примером параллельных конструкций, используемых для создания эффекта усиления экспрессивности и значимости высказывания. Анафора *Sanctions are not* используется в данном сообщении для достижения пика напряжения в высказывании. Помимо анафоры используется эпифора, выраженная в простом предложении *Russia is,* в качестве ответа на вопрос, который возникает при прочтении этого сообщения. Секретарь укрепляет свой авторитет, одновременно обвиняя другую страну и оправдывая свои действия в сторону санкционного режима. Обратим внимание на повторение лексической единицы *Ukranian*. В данном тексте Э. Блинкен прибегает к употреблению этого слова 3 раза, тогда как оно могло быть заменено

на личное местоимение во избежание тавтологии. Очередным тропом в рассматриваемом высказывании является антитеза – *Ukranian* в сообщении противопоставляется *Russia* для максимального выделения поддержки одной стране и атаки в сторону другой.

Следует отметить, что с точки зрения стилистики и риторики высказывание построено очень действенно, ведь такой короткий отрывок речи насыщен художественно-изобразительными средствами для более глубокой, образной передачи мысли спикера и интенсификации убеждающего воздействия. Авторитарность предполагает стремление завоевать слепое подчинение своей аудитории любым путем: на первый взгляд, применяемая адресантом стратегия интенсификации персуазивного воздействия [21, с. 95–98] в действительности является вербальной демонстрацией голословного обвинения и дискредитации оппонента [22, с. 30]. Изобразительно-выразительная сила воздействия на аудиторию здесь несомненна: лексический повтор совместно с анафорой, эпифорой и антитезой способствует выделению значимых смысловых акцентов. Таким образом, апеллируя всеми названными выше средствами речи, вербализующими акты отрицательной оценки деятельности страны-оппонента, политический лидер намеренно отказывается от информативности и истинности речи в пользу становления отношений подчинения и господства, что говорит о манипуляции аудиторией и является проявлением такой характеристики личности коммуниканта, как авторитарность. Причем личность политика как представителя государственной власти, в частности Госдепа США, во многом определяется установками государства в целом и его приоритетами.

Учитывая тот факт, что авторитарность коммуниканта предполагает речевое взаимодействие неравностатусных коммуникантов, в рамках которого он, будучи наделенным властью, использует «слово» для демонстрации этой власти и своего превосходства над оппонентом, а также как инструмент оказания психологического воздействия и, как следствие, управления его поведением, отметим, что для высказываний Госдепа США характерны следующие средства демонстрации авторитарности:

– категоричные директивы, эксплицитно выраженные речевыми актами инъюнктивы (призыв и требование) для побуждения аудитории к совершению некоего действия;

– глаголы, выражающие долженствование, прежде всего, модальный глагол *must* для выражения необходимости совершения действия в силу определенных обстоятельств, приказания или настоятельного совета;

– речевые акты угрозы для реализации запугивания оппонента;

– лексические средства выражения своего доминирования и превосходства;

– оценочные суждения в адрес оппонента, выражающие осуждение его деятельности и основанные на эксплицитно выраженном обвинении и дискредитации оппонента. При этом обвинение по замыслу спикера выполняет функцию аргументации, а в действительности является манипуляцией, иллюзией достоверности представленных аргументов;

– положительная преувеличенная самооценка.

Итак, цель исследования, состоящая в выявлении средств вербализации авторитарности в высказываниях американских политических деятелей, достигнута. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что авторитарность политика является источником и основой экспрессивно-суггестивной коммуникации, которая умело вуалируется под осуществление персуазивного воздействия, в связи с чем очень успешно работает в современных реалиях цифровизации общества. Знание этих аспектов осуществления воздействия политиков на сознание аудитории представляет теоретическую и практическую значимость итогов работы, поскольку позволяет идентифицировать установки и приоритеты политиков в государственных вопросах.

В статье отражены лишь некоторые результаты исследования средств демонстрации авторитарности в американском политическом дискурсе. Перспективы данного исследования видятся в возможности сопоставительного анализа средств демонстрации авторитарности американскими политиками в начале специальной военной операции на Украине и сейчас, в самый ее разгар.

Библиографический список

1. Черкасова А.А. Особенности использования концептуальной метафоры в политическом дискурсе (на материале речей Б. Обамы в Каирском дискурсе 2009 и 2011 гг.). *Известия высших учебных заведений.* Серия: Гуманитарные науки. 2012; Т. 3, Выпуск 1: 39–48. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17542009
2. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Altemeyer B. *Authoritarian Specter*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
4. Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. *Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования.* Москва: ИНИОН РАН, 2002; № 3: 32–43.
5. Дьяконова Н.А., Юртайкин В.В. Авторитарная личность в России и США: ценностные ориентации и локус контроля. *Вопросы психологии*. 2000; № 4: 51–60. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31333745
6. Емельяненкова А.В. *Психолого-акмеологические особенности формирования мотивации власти руководителя.* Диссертация... кандидата психологических наук. Калуга, 2001.
7. Меркель Р.В. Волевые качества авторитарной личности. *Вестник Московского университета МВД России.* 2008; № 9: 40–43. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12000660
8. Шестопал Е.Б. *Политическая психология*. Москва, 2002.
9. Сапун Т.В., Куликова Л.В. Дискурсивная репрезентация авторитарности в академической коммуникации. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2019; № 2: 57–66.
10. Кашкин В.Б. *Парадоксы границы в языке и коммуникации*. Воронеж, 2010.
11. Bourdieu P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.
12. Голоднов А.В. *Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы)*. Диссертация... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.
13. Зирка В.В. *Манипулятивные игры в рекламе: Лингвистический аспект*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2014.
14. Иссерс О.С. *Речевое воздействие*. Москва: ФЛИНТА, 2013.
15. Лассвелл Г. Язык власти. *Политическая лингвистика*. Екатеринбург, 2006; № 20: 264–280.
16. Рябченко С.А. *Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 1994.
17. Pearson M. Teaching Media Law in a Post-truth Context: Strategies for Enhancing Learning about the Legal Risks of Fake News and Alternative Facts. *Asia Pacific Media Educator.* 2017; № 27 (1): 17–26.
18. *Торбик Е.М., Родионова Д.С. Некоторые аспекты категории оценочности в англоязычном дискурсе (на материале предвыборной кампании Дж. Байдена). Язык в межкультурном пространстве XXI века: взгляды и научные исследования, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции. Астрахань, 2021: 97–104.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48107656&pff=1
19. Пушкин А.А. Способ организации дискурса и типология языковых личностей. *Язык, дискурс и личность:* сборник научных трудов. Тверь: Издательство Тверского университета, 1990: 50–60.
20. Майборода С.В. *Речевые стратегии врача в условиях коллегиальной и авторитарной модели коммуникации доктора и пациента: схождения и противоречия.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2021.
21. Торбик Е.М. Классификация персуазивных коммуникативных стратегий в деловом дискурсе (на материале проектных заявок). *Научное обозрение: гуманитарные исследования.* 2017; № 14-15: 92–99. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32788555
22. Горбачева Е.Н. Обвинение как коммуникативный поступок в современной информационной войне (на материале англоязычного медийно-политического антироссийского дискурса). *Политическая лингвистика*. Екатеринбург, 2017; № 2 (62): 27–33.

References

1. Cherkasova A.A. Osobennosti ispol'zovaniya konceptual'noj metafory v politicheskom diskurse (na materiale rechej B. Obamy v Kairskom diskurse 2009 i 2011 gg.). *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2012; T. 3, Vypusk 1: 39-48. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17542009
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
3. Altemeyer B. *Authoritarian Specter*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
4. Dem'yankov V.Z. Politicheskij diskurs kak predmet politologicheskoj filologii. *Politicheskaya nauka. Politicheskij diskurs: Istoriya i sovremennye issledovaniya.* Moskva: INION RAN, 2002; № 3: 32-43.
5. D'yakonova N.A., Yurtajkin V.V. Avtoritarnaya lichnost' v Rossii i SShA: cennostnye orientacii i lokus kontrolya. *Voprosy psihologii*. 2000; № 4: 51-60. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31333745
6. Emel'yanenkova A.B. *Psihologo-akmeologicheskie osobennosti formirovaniya motivacii vlasti rukovoditelya.* Dissertaciya... kandidata psihologicheskih nauk. Kaluga, 2001.
7. Merkel' R.V. Volevye kachestva avtoritarnoj lichnosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii.* 2008; № 9: 40-43. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12000660
8. Shestopal E.B. *Politicheskaya psihologiya*. Moskva, 2002.
9. Sapun T.V., Kulikova L.V. Diskursivnaya reprezentaciya avtoritarnosti v akademicheskoj kommunikacii. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2019; № 2: 57-66.

10. Kashkin V.B. *Paradoksy granicy v yazyke i kommunikacii*. Voronezh, 2010.
11. Bourdieu P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.
12. Golodnov A.V. *Lingvopragmaticheskie osobennosti persuazivnoj kommunikacii (na primere sovremennoj nemeckoyazychnoj reklamy)*. Dissertaciya... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
13. Zirka V.V. *Manipulyativnye igry v reklame: Lingvisticheskij aspekt*. Moskva: LIBROKOM, 2014.
14. Issers O.S. *Rechevoe vozdejstvie*. Moskva: FLINTA, 2013.
15. Lassvell G. Yazyk vlasti. *Politicheskaya lingvistika*. Ekaterinburg, 2006; № 20: 264-280.
16. Ryabchenko S.A. *Psihologicheskie determinanty avtoritarnogo i dialogicheskogo stilej pedagogicheskogo obscheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1994.
17. Pearson M. Teaching Media Law in a Post-truth Context: Strategies for Enhancing Learning about the Legal Risks of Fake News and Alternative Facts. *Asia Pacific Media Educator.* 2017; № 27 (1): 17-26.
18. Torbik E.M., Rodionova D.S. *Nekotorye aspekty kategorii ocenochnosti v angloyazychnom diskurse (na materiale predvybornoj kampanii Dzh. Bajdena). Yazyk v mezhkul'turnom prostranstve XXI veka: vzglyady i nauchnye issledovaniya, perspektivy razvitiya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Astrahan', 2021: 97-104. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48107656&pff=1
19. Pushkin A.A. Sposob organizacii diskursa i tipologiya yazykovyh lichnostej. *Yazyk, diskurs i lichnost'*: sbornik nauchnyh trudov. Tver': Izdatel'stvo Tverskogo universiteta, 1990: 50-60.
20. Majboroda S.V. *Rechevye strategii vracha v usloviyah kollegial'noj i avtoritarnoj modeli kommunikacii doktora i pacienta: shozhdeniya i protivorechiya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2021.
21. Torbik E.M. Klassifikaciya persuazivnyh kommunikativnyh strategij v delovom diskurse (na materiale proektnyh zayavok). *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya.* 2017; № 14-15: 92-99. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32788555
22. Gorbacheva E.N. Obvinenie kak kommunikativnyj postupok v sovremennoj informacionnoj vojne (na materiale angloyazychnogo medijno-politicheskogo antirossijskogo diskursa). *Politicheskaya lingvistika*. Ekaterinburg, 2017; № 2 (62): 27-33.

Статья поступила в редакцию 30.05.23

УДК 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-571-573

Khalidova R.Sh., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University; Dagestan Branch of Herzen State Pedagogical University of Russia (Makhatskala, Russia), E-mail: rashi-dr@mail.ru*

ETIQUE FORMULA OF THE WEDDING DISCOURSE OF THE AVAR LANGUAGE. The article presents a lexical-semantic and pragmatic analysis of wedding etiquette formulas in the Avar language, describes the functions performed by etiquette formulas during various wedding ceremonies. The rich representative illustrative material reveals which etiquette wedding formulas are combined congratulations-wishes, which formulas act as simple wishes, which are just congratulations. The article also identifies the factors that influence the choice of wedding etiquette formulas, notes the stereotypical and clichéd nature of wedding etiquette expressions, which eliminates the error in choosing the appropriate formula and avoids communication failure. Speech etiquette includes not only verbal formulas, but also non-verbal means, which are also ethnically colored. The article notes that in order to achieve the maximum perlocutionary effect and create a harmonizing effect, it is important to skillfully combine verbal and non-verbal means.

Key words: **Avar language, etiquette formulas, wedding discourse**

Р.Ш. Халидова*, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университета, Дагестанский филиал Российского государственного педагогического университета имени Герцена, г. Махачкала, E-mail: rashi-dr@mail.ru*

ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ СВАДЕБНОГО ДИСКУРСА АВАРСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлен лексико-семантический и прагматический анализ свадебных этикетных формул аварского языка, описаны функции, выполняемые этикетными формулами в процессе различных свадебных церемоний. На богатом репрезентативном иллюстративном материале выявляется, какие этикетные свадебные формулы представляют собой совмещенные поздравления-пожелания, какие формулы выступают как просто пожелания, какие являются просто поздравлениями. В статье также выявляются условия, определяющие выбор свадебных этикетных формул, отмечается стереотипный и клишированный характер свадебных этикетных выражений, который исключает ошибку в выборе соответствующей формулы и позволяет избежать коммуникативной неудачи. Речевой этикет состоит не только из вербальных формул, но и из невербальных средств, которые также носят этноокрашенный характер. В статье отмечается, что для достижения максимального перлокутивного эффекта и создания гармонизирующего воздействия важно умело сочетать вербальные и невербальные средства.

Ключевые слова: **аварский язык, этикетные формулы, свадебный дискурс**

Актуальность темы данной статьи обусловлена необходимостью собрать и сохранить формулы речевого этикета, связанные с различными обрядами дагестанских этносов, которым грозит исчезновение. В результате массовой миграции сельского населения в города утрачиваются этнические традиции и, соответственно, формулы речевого этикета, связанные с этими традициями.

Основная цель статьи – собрать и систематизировать аварские свадебные этикетные формулы, представить семантический и прагматический анализ данных речевых формул и определить их иллокутивные функции. В качестве основных обозначены задачи: 1) описать функции, выполняемые этикетными формулами в речевом акте; 2) определить, в каких речевых актах этикетные свадебные формулы репрезентируют поздравления-пожелания, в каких – просто пожелания или поздравления; 3) исследовать влияние невербальных средств на гармонизирующий эффект речи (усиление или ослабление).

Объектом исследования данной статьи являются этноокрашенные речевые формулы, связанные с различными свадебными обрядами аварцев.

Новым в статье является прагматический анализ свадебных этикетных формул аварского языка, часть которых впервые вводится в научный оборот.

Методика, применяемая в данной статье, может быть использована для исследования аналогичных речевых формул по другим дагестанским языкам.

Материал статьи представляет интерес для исследователей аварской языковой картины мира, культуры, фольклора аварцев, что подтверждает теоретическую значимость исследования. Практическая значимость данной статьи заключается в том, что материал статьи может найти применение при составлении спецкурса по языковой картине мира дагестанцев. Достаточное количество приводимых примеров и логичная их теоретическая интерпретация обеспечивает достоверность полученных результатов и адекватность выводов.

Этикетные формулы речи, употребляемые в процессе особо значимых важных событий в жизни носителей языка, таких как свадьба, рождение ребенка, наречение именем, похороны, носят, как правило, специфический этноокрашенный характер. Поздравления-пожелания, произносимые в процессе различных свадебных ритуалов (знакомство с родственниками невесты, получения согласия, сватовство, украшение дома невесты, свадьба) также носят этноокрашенный характер и представляют собой вербальный код свадебного ритуала. Большинство свадебных этикетных выражений клишировано и имеет стереотипный характер, что позволяет участникам речевого акта свадебного поздравления-пожелания осуществить его без риска ошибиться в выборе соответствующей формулы.

На выбор средств речевого этикета оказывают решающее влияние «сфера общения, а также прагматические факторы конкретного дискурса, этнокультурные, жанровые и дискурсивные доминанты. Для гармонизации общения коммуниканты используют сочетание вербальных средств с невербальными: интонацией, жестами и мимикой. Невербальные средства могут не только ослабить гармонизирующий эффект речи, но и изменить значение этикетных средств на противоположное. Этикетное значение могут иметь разнообразные движения человека, жесты, позы, например: приподнятая шляпа, протянутая рука, преподнесенные цветы и т. д. Жесты и мимика, составляющие паралингвистический уровень общения, в разных речевых культурах могут иметь разное значение» [1, с. 201].

Как правило, свадебное пожелание произносится в ситуации приветствия и по этой причине совмещает иллокутивные функции пожелания и приветствия, например:

Кlудияб дараналдаса роххаги! «Да обрадуетесь (вы) от брака, букв.: большой сделки!».

Ригьин баракат бугеб батаги! «Да будет брак во благо!».

Къадар рекъарал ратаги! «Да будет у молодых одна судьба!», в значении «Пусть брак будет счастливым!».

Подобные речевые формулы выполняют одновременно несколько функций: 1) прежде всего, это приветствие; 2) одновременно это и установление контакта с адресатом в нужной тональности посредством выражения благопожелания по случаю свадебной церемонии; 3) создание особой атмосферы этикетной вежливости.

К речевым актам, регламентирующим вербальную стратегию, можно отнести следующие пожелания: *Дурцасул вас лъугьаги*! «Да станет зять сыном!» (пожелание родителям невесты), *Нусалъул яс лъугьаги*! «Да станет сноха дочерью!» (пожелание родителям жениха), как правило, они произносятся после приветствий и установления контакта в нужной тональности, поэтому являются только благопожеланиями.

Для того чтобы речевой акт поздравления-пожелания был успешным, по мнению Дж. Серля, одного из соавторов известной описательно-аналитической теории речевых актов, необходимы следующие условия: 1) предварительное условие: наличие какого-либо события или мероприятия, так или иначе относящегося к адресату и не противоречащее его интересам; 2) условие искренности: адресант оценивает это событие или мероприятие положительно как для адресата, так и для себя самого [2, с. 191].

Следующие этикетные поздравления-пожелания приводит Ф.Г. Алиева в повести «Голубой дождь», описывая церемонию сватовства в аварской семье:

а) со стороны сватов: *Дурцасул вас лъугьаги, кlудияб дараналдаса рохун хутlаги!* «Да станет зять сыном, да будете вы рады браку (букв.: большому торгу (сделке)». *Вай, ригьинги баракат бугеб батаги! Гьабулеб данде билъгьаги, лъиклаб сагlат батаги!* «Ой, да будет брак благим! Пусть сопутствует удача в этом деле, в добрый час!». *Жакъаялдаса къваридаб къо къавулъе бачlунеги*! «Пусть в вашем доме не настанет дня грустнее сегодняшнего!». *Ригьинги баракат бугеб батаги, Айзанат!* «Да будет брак благословенным, Айзанат!». *Баракатгун данделъизесел ратаги, талихlалде нуцlа рагьарал ратаги!* «Пусть воссоединятся для блага, пусть будут из тех, кто открыл двери для счастья!».

Все перечисленные выше высказывания-пожелания сочетают иллокутивные силы приветствия и пожелания. В данной коммуникативной ситуации, в которой произносятся перечисленные выше пожелания, обязательными компонентами являются отправитель поздравления (сваты, представители жениха) и адресат (родственники невесты). Наличие адресата в процессе коммуникации необходимо по той причине, что при отсутствии адресата речевой акт не может состояться.

б) со стороны соседей: *Баракатгун данделъизесел ратаги!* «Пусть будут воссоединившимися во благе!». *Гьадаб Сидратица рукьалде рехун босун унеб бугеб шалгlанги ботlрол рас хъахlтъизегlан, хутlаги гьелги, гьезул лъималги, лъималазул лъималги! – ян ахlулеб букlана тlохаздасан мадугьалзабаз, хъахlал маккал гlадин, кьер гьабун, цересан унел руччабазда хадуб.* «Пусть живут до глубокой старости пока волосы не поседеют и не станут цвета шали, которую несет Сидрат на руках, они, их дети, внуки! – восклицали соседки вслед женщинам, идущим, словно белые голуби»;

б) со стороны родни невесты: *Кечl ахlун щекъер бакъвагеги, кьурдун махlаби свакагеги! – ян данде жваб гьабулеб букlана руччабазги.* «Пусть от песен горло не высохнет, от пляски ноги не устанут», – отвечали им женщины.

Много пожеланий по случаю свадебных торжеств содержится в фольклорных обрядовых песнях аварцев. Пожалуй, самым распространенным пожеланием для молодоженов, наряду с пожеланием счастья, является пожелание рождения сыновей. Это пожелание, кстати, носит наименее этноокрашенный характер, поскольку является традиционным для всех многочисленных дагестанских этносов. Пожелание рождения сыновей подтверждает высокий аксиологический статус сына среди других членов семьи в аварской этнической культуре. Такой статус объясняется тем, что сын символизировал продолжение рода, поэтому большое распространение получили следующие благопожелания:

Вас гьечlого хъизан хутlугеги! «Да не останется семья без сына!».

Васал гlемерлъаги! «Пусть будет много сыновей!».

Вас гьечlого эмен хутlугеги! «Да не останется отец без сына!».

Васал гьарун роххизареги! «Пусть на радость рождаются сыновья!».

Вас гьечlого каву хутlугеги! «Да не останется дом (букв.: ворота) без сына!».

Впрочем, рождение девочки в аварской семье не считалось нежелательной, поскольку ее рождение вносило в семейный быт уют. Поэтому, по всей видимости, возникло благопожелание: *Яс гьечlого эбел хутlугеги!* «Пусть мать не останется без дочки!». Девочка в семье помогала матери вести домашнее хозяйство, ухаживать за млашими детьми и т. д.

В благопожеланиях рождения детей подчеркивалось, чтобы мальчики походили на отца, а девочки – на мать: *Инсуда релълъарал васал рижаги!* «На отца похожие мальчики пусть рождаются». *Эбелалда релълъарал ясал рижаги*! На мать похожие девочки пусть рождаются!».

Ритуал прихода невесты в дом жениха сопровождался многочисленными приветствиями-пожеланиями со стороны родственниц жениха, отличавшимися от пожеланий во время сватовства. Если пожелания во время церемонии сватовства были предназначены молодым, как невесте, так и жениху, то пожелания-приветствия, произносимые во время прибытия невесты в дом жениха, предназначались, как правило, только невесте. Прежде всего, мать и сестры жениха выражали желание, чтобы невеста была немногословной и покладистой, например: *Хабар-кlал дагьай, гlамал берцинай ятаги!* «Пусть (невеста) окажется молчаливой и послушной»! *Рукь хьихьарай ятаги!* «Пусть (невеста) окажется хорошей хозяйкой!».

В аварской этнической культуре высоко ценилось такое качество невесты, как трудолюбие, что также нашло отражение в благопожеланиях, например: *Рукъалъдаса къурай йатайги, къватlалдаса белъарай йатаги!* «Да будешь ты дома проигравшей (уступчивой), а на улице – победившей (неуступчивой)! *Васаз рукъ цlурай йатаги, гlияд рищтlи цlурай ятаги!* «Да окажешься (ты) из тех, чей дом полон сыновей, а загон полон овец!». Такого типа благопожелания являются одновременно и установкой для невесты, какой она должна быть в доме мужа. Например: *Гlамал лъиклай, гьумер битlарай ятаги!* «Пусть (невестка) будет послушной и покладистой».

Для свадебной церемонии характерны благопожелания счастливого конца совместной жизни, например: *Ахир лъиклаб ригьин батаги!* «Да будет этот брак с благим концом».

Традиционно желают молодоженам, чтобы в их доме было много радостных событий, чтобы еду в доме готовили только по желанию, только по радостным поводам, только на радость, чтобы судьбы сошлись, чтобы вместе состарились и т. д.

Цоцада херлъаги (бахlарал)! «Чтобы состарились вместе (молодожёны)!». *Ригьинги лъиклаб сагlаталъ гьабулеб батаги!* «Пусть будет добрым час, в который заключается брак!».

Свадебные пожелания-поздравления связаны с регламентированным речевым поведением в данной конкретной ситуации общения и представляют собой, в том числе, и соблюдение социальных ритуалов. В такой ситуации речевой акт поздравления по форме совпадает с речевым актом пожелания, что делает невозможным их разграничение.

Свадебные благопожелания передают особенности культуры, традиций и обычаев народа, например:

Мун дида рекъаги, дун дида рекъаги!» «Пусть ты со мной поладишь, а я с тобой!».

Гьоцlоги нахгигlан гlамал рекъаги, цоцазе гьуинлъун гlумру тlамайги! «Как мед с маслом характерами слейтесь, друг для друга сладко жизнь проживите!».

Къадар рекъарал ратаги! «Да будет у вас (молодых) одна судьба!» (в значении «Пусть брак будет счастливым!»).

В свадебных пожеланиях-поздравлениях «отражаются традиционные и современные представления об общественной и семейной жизни, о деятельности горца. Здесь также в прямой или опосредованной форме нашли отражение многовековые представления горцев о добре и зле, чести и достоинстве, мужестве и храбрости, дружбе и патриотизме, думы о смысле жизни и хлебе насущном» [3, с. 12].

Четкая структура речевых формул, обслуживающих свадебный дискурс, оттачивалась веками, что позволяло избегать двусмысленности при его восприятии адресатом и тем самым – коммуникативной неудачи.

Изменение социально-бытовых условий жизни народа может привести к изменению формул речевого этикета. На изменчивость речевых формул обращает внимание Н.И. Формановская, характеризуя речевой этикет как «выработанные обществом правила речевого поведения, обязательные для членов общества, национально специфичные, устойчиво закрепленные в речевых формулах, но в то же время исторически изменчивые» [4, с. 5].

Что касается этикетных формул, связанных со свадебным дискурсом, то они менее всего подвержены изменениям. Однако некоторым этикетным формулам грозит исчезновение, поскольку в результате массовой миграции сельского населения и изменения условий жизни, они утратили свою актуальность. «В формулах речевого этикета всех языков представлены устойчивые формулы, обслуживающие различные способы коммуникации. Однако реализуются эти формулы в каждой культуре по-своему. Речевые формулы несут в себе информацию о ситуации общения, взаимоотношениях говорящих, социальной принадлежности каждого из них и многом другом» [5, с. 61].

Как показал проведенный в статье анализ свадебных этикетных формул, большая их часть представляет собой речевой акт поздравления, совмещенный с речевым актом пожелания. В этнической культуре аварцев, как и во всех остальных дагестанских этносах, принято по поводу любых значимых событий произносить благопожелания, которые выполняют функцию поздравления. Очень редко можно услышать поздравления, употребленные в качестве самостоятельного

речевого акта. Как правило, это поздравления по поводу дня рождения, нового года или других праздников, которых исторически у дагестанцев не было. Вместе с новыми праздниками, заимствованными из других культур, аварцы переняли и формулы поздравлений (кальки), нехарактерные для речевого поведения дагестанцев.

Все пожелания-поздравления носят строго регламентированный ритуальный характер, их можно употребить только в определенной ситуации. Содержание и структура таких речевых формул шлифовались веками, поэтому они обладают не только структурной и семантической, но и интонационной законченностью и самостоятельной коммуникативной целью.

Библиографический список

1. Маллаева З.М. Некоторые речевые особенности ритуала приветствия в дагестанских языках. *Фольклор и лингвокультурология народов Кавказа: материалы Международного симпозиума*. Тбилиси, 2012: 196–201.
2. Searle John. Expression and Meaning. *Philosophical Quarterly.* 1982; № 32 (127): 177–180.
3. Магомедсалихов Х.Г. *Благопожелания и проклятия аварцев.* Тексты, переводы, комментарии. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2007.
4. Формановская Н.И. *Вы сказали «Здравствуйте». Речевой этикет в нашем общении*. Москва, 1987.
5. Маллаева З.М., Абдурахманова П.М. К вопросу об особенностях функционирования вокативов в лирической поэзии народов Дагестана. *Современный ученый*. 2017; № 6: 59–61.

References

1. Mallaeva Z.M. Nekotorye rechevye osobennosti rituala privetstviya v dagestanskih yazykah. *Fol'klor i lingvokul'turologiya narodov Kavkaza: materialy Mezhdunarodnogo simpoziuma*. Tbilisi, 2012: 196-201.
2. Searle John. Expression and Meaning. *Philosophical Quarterly.* 1982; № 32 (127): 177-180.
3. Magomedsalihov H.G. *Blagopozhelaniya i proklyatiya avarcev.* Teksty, perevody, kommentarii. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2007.
4. Formanovskaya N.I. *Vy skazali «Zdravstvujte». Rechevoj `etiket v nashem obschenii*. Moskva, 1987.
5. Mallaeva Z.M., Abdurahmanova P.M. K voprosu ob osobennostyah funkcionirovaniya vokativov v liricheskoj po`ezii narodov Dagestana. *Sovremennyj uchenyj*. 2017; № 6: 59-61.

Статья поступила в редакцию 31.05.23

УДК 81`33 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-573-575

Cui Zheyuan, *postgraduate, Department of Translation Theory and Methodology, Higher School of Translation and Interpreting, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); officer of department of academic affairs of Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: 510593963@qq.com*

THE CONCEPT OF "FEELING FOR THE LANGUAGE" AS THE ELEMENTAL MECHANISM OF TEXT UNDERSTANDING. The concept of "feeling for the language" (语感) is a popular term in the field of language teaching in China. The term is used by teachers of different languages, considering it as a kind of shortest path to a high level of language proficiency, but this path is hidden, almost untransmittable. Although decades of language teaching have accumulated some typical advice about developing this "feeling" for learners, the results show that the advice is not effective. In this paper, the researcher reviews the traditional viewpoints about this category, discusses why traditional advice does not help, and analyzes the process of understanding the text, as a result of which it is revealed how the "feeling for the language" works even in the understanding of the most simple statements. As a conclusion, the paper reveals that the essence of "feeling for the language" is a certain hidden mechanism, but the main one for understanding the text, which is so natural for native speakers that they often cannot notice it, and foreign students often cannot learn such a mechanism due to using comparison of source and translation of the learning materials as the main learning method. It is noted that for effective language learning, learners need to understand precisely the process of understanding in order to master the "feeling for language".

Key words: **linguodidactics, Chinese, Russian, grammar, cognitive linguistics**

Цуй Чжэюань, *соискатель, Высшая школа перевода Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, сотр. Управления по академическим вопросам, Университет МГУ – ППИ в Шенчжэне, г. Шенчжэнь, E-mail: 510593963@QQ.com*

КОНЦЕПЦИЯ «ОЩУЩЕНИЯ ЯЗЫКА» КАК ОСНОВНОЙ МЕХАНИЗМ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Концепция «ощущения языка» («语感») – популярный термин в сфере преподавания языков в Китае. Данный термин употребляют преподаватели и учителя разных языков, считая его неким кратчайшим путем к высокому уровню владения языками. Хотя за десятилетия преподавания языков накопились некоторые типичные советы о развитии такого «ощущения» для обучающихся, результаты показывают, что эти советы не являются эффективными. В этой работе мы проанализировали традиционные точки зрения о таких «ощущениях», обсудили, почему традиционные советы неэффективны, и изучили процесс понимания текста, в результате чего было выявлено, как такие «ощущения» действует даже при понимании самых простых высказываний. В заключение можно сделать вывод, что сущность «ощущения языка» является скрытым, но основным механизмом понимания текста, который для носителей языка выступает таким естественным, что они часто его не замечают, а иностранные обучающиеся часто не могут научиться этому механизму из-за способа обучения – сравнения исходного текста и перевода. Для эффективного обучения языка обучающимся необходимо понимать именно процесс понимания, чтобы овладеть «ощущениями языка».

Ключевые слова: **лингводидактика, китайский язык, русский язык, грамматика, когнитивная лингвистика**

Актуальность темы заключается в том, что данная работа является исследованием механизма понимания текста. В результате данного изучения мы сможем выяснить, что действительно происходит при понимании даже самых простых языковых выражений. На основе данного исследования мы сможем улучшить метод преподавания языка, а также понять механизм человеческого сознания.

Цель и объект: в работе автор пытается выяснить процесс понимания текста, проанализировав некоторые примеры, и затем исследовать, как полученные результаты можно использовать в процессе преподавания. Объектом исследования можно считать человеческое сознание при понимании текста.

Задачи исследования: рассмотреть, какие идеи существуют в вопросе изучения «ощущений языка», проанализировать, почему традиционные точки зрения не имеют практической значимости, выявить, как фактически такие «ощущения» работают.

Научная новизна: в работе автор раскрывает новое понимание банального мифа в китайском научном сообществе, которое помогло бы многих обучающихся.

Теоретическая и практическая значимость: с теоретической точки зрения в данной работе исследуется незаметный процесс понимания текста, о котором мало пишут. С практической точки зрения результаты, полученные в данной работе, возможно использовать в преподавательской деятельности.

Обоснование научных методов: в работе используются аналитический метод и индуктивный метод.

Концепция «语感»

«语感» – это часто упомянутое слово в сфере преподавания иностранных языков в Китае. Буквально эти иероглифы обозначают «чувство языка» – описывается, что у человека есть некое скрытое ощущение при использовании языка. Человек автоматически понимает, правильно ли предложение, подойдет ли слово в высказывании и т. п., в целом это комплексный процесс, в который входят навыки анализа текста, понимания, чувства и усвоения. Для многих преподавателей языка развивать у студентов «语感» есть наиболее важная задача, но никто не может определить, что конкретно нужно делать для достижения этой цели, ведь такое мифическое ощущение языка существует только незаметно, человек даже сам не может определить, как это ощущение развивать у себя, тем более это ощущение передать. Если внимательно изучить статьи о педагогике языка, в частности о преподавании русского языка, то нетрудно заметить такие советы: преподавателям постоянно нужно повторять содержание прочитанных лекций

[1, с. 338; 2, с. 9; 3, с. 95; 4, с. 58], необходимо избегать влияние родного языка [5, с. 95], развивать способность мыслить на иностранном языке [6, с. 179; 7, с. 9], выучить реальные выражения, которые употребляются в жизни [8, с. 132; 9, с. 79]. Эти советы несильно отличаются от тех, которые китайцы получили в школе при изучении английского языка. Помогут ли эти советы? Не можем полностью отрицать, но и невысоко их оцениваем – ведь в жизни все же немного людей, для которых английский язык является неродным, говорящих по-английски. Когда речь идет о более трудных языках, например, о русском или китайском, результаты только могут быть хуже. Если посмотрим с точки зрения студента, то возникает вопрос: действительно ли чтение разных материалов поможет развивать «ощущения языка»? Человек может прочитать разные материалы невнимательно, прочитал – забыл, и все-таки говорит на иностранном языке как захочет. Он может вызубрить разные живые выражения, но в его речи остальные слова являются лишь пословным переводом предложения на родном языке. А самый бесполезный совет здесь – развивать способность мыслить на иностранном языке. Если были бы разработаны задания, после выполнения которых любой человек мог мыслить уже как носитель языка, то изучение языка стало бы очень легким делом.

Языковая среда и «语感»

Конечно, не отрицаем, что и существуют люди, которые без специального обучения языку за долгое время жизни за границей как-то овладели им, развили у себя некое ощущение, но это часто можно быть только иллюзией владения. Если внимательно прослушать или прочитать их устную или письменную речь, то часто можно обнаружить с различные ошибки. Для иностранца, не знающего языка, создаться иллюзия того, что такой человек свободно владеет языком, а для носителя его речь часто непонятна. Такое владение достаточно, наверно, для жизни, для покупки товаров на рынке, а когда нужно читать сложный текст, например, научный, «языка для жизни» уже не хватает. Такое владение развивается благодаря языковой среде, но в настоящее время значимость языковой среды только снижается. Десятки лет назад, когда человек уезжал за границу, у него был единственный выбор – употреблять иностранный язык, общаться с местными жителями. А сегодня сам человек может находиться за границей, а его общественные связи остаться на родине – в Интернете. В чем другая страна различается от родины, если он все время посещает соцсети в Интернете на родном языке? У него и не будет потребности обрести друзей среди местных жителей. Значит, сегодня не можем надеяться на языковую среду для развития «语感».

Противопоставление «语感» и «语法»

Иногда считают, что «语感» и «语法»(грамматика) являются противоположными вещами. Когда речи идет о грамматике, китайские студенты сразу же вспоминают такие термины, как «подлежащее», «сказуемое», «дополнение» и другие. Если дается пример из области английского языка, то употребляют и иные, более сложные термины, такие как «宾语补足语» (дополнение объекта) «主语同位语» (оппозиция субъекта) и т. п. Когда преподают язык в Китае, эти имена частей речи употребляются постоянно.

Но эти грамматические термины только усложняют процесс обучения. Для большинства студентов грамматические правила становятся только заданием – при обнаружении любого предложения, написанного на иностранном языке, они автоматически начинают анализировать, какие функции выполняют определенные слова, какие грамматические правила в предложении употребляются. Начинают перечислять: 主语、谓语、宾语、定语、状语、补语、宾语补足语、同位语、量词, 限定词，冠词，不定冠词 (субъект, сказуемое, объект, атрибутивный, наречный, дополнение, объектное дополнение, приложение, квантификатор, определитель, артикль, неопределенный артикль) и т. п. Чтобы иметь возможность таким образом анализировать предложение, необходимо сначала выучить их определения, а затем – находить их на практике. Задание достаточно сложное, но оно не имеет никакого отношения к пониманию предложения. Знать, что некое слово в предложении выполняет функцию «宾语同位语» (оппозиции объекта) не поможет буквально понять, что предложение выражает, тем более его прагматическое значение. Такое задание является лишь «грамматической классификацией», и, как мы знаем, такое задание даже не требует понимания, например, в русском языке сразу через падежи можно выполнить эту задачу.

Если говорим о понимании, то мы на основании собственного опыта можем утверждать, что вышеуказанные грамматические категории неявно употребляются в процессе понимания высказываний, нам никогда не нужно сначала анализировать, разбивать предложение на разные части речи перед тем, как понять. Понимание осуществляется только естественно, а именно – «语感» здесь выполняет определенную функцию. Таким образом, естественно, что в Китае часто считают «语感» и «语法» противоположными вещами. А здесь мы можем сказать, что «语感» есть то, что дает нам понять текст без сознательного процесса анализа. Для выявления этого «ощущения» необходимо далее исследовать процесс понимания.

Анализ процесса понимания текста

Нетрудно представить, что грамматический анализ происходит только на основе прочтения предложения в целом. Но фактически, когда мы воспринимаем текст (естественно, без анализа), мы никак не можем осознать его целостно – мы понимаем *слово за словом*. Конечно, в устной речи мы говорим только слово за словом, и слушатель таким образом воспринимает. Даже когда мы читаем письменный текст, в центре нашего внимания одновременно находятся только некоторые слова. Прочитанный текст запоминаем. В этом процессе грамматического анализа почти не происходит, мы не вспоминаем никаких грамматических терминов, а на основе недосказанного предложения или, точнее, опираясь на некоторые слова в предложении, можем кое-что понять.

Существует ли высказывание, которое мы можем понять только целостно? Да. Приведем пример:

花（цветок），

食花虫（насекомое, которое ест цветок），

食食花虫花(цветок, который ест насекомое, которое ест цветок),

食食食花虫花虫 (насекомое, которое ест цветок, который ест насекомое, которое ест цветок),

食食食食花虫花虫花 (цветок, который ест насекомое, которое ест цветок, который ест насекомое, которое ест цветок).

Если пытаемся понять такое китайское высказывание, мы сначала только воспринимаем 食食食食食食 – есть есть есть есть есть, а затем цветок, насекомое, цветок, насекомое, цветок, насекомое только повторяются. Мы такое не можем линейно понять, необходимо включить аналитический механизм нашего мозга, и процесс происходит достаточно медленно, а объем анализа ограничен – когда появляется третий «ест», носитель китайского языка уже сталкивается с трудностью, если больше, то восприятие оказывается невозможным. Этим мы можем сделать вывод, что «анализ» есть очень медленный процесс, обычно мы его не используем.

В жизни такое высказывание никто не употребляет. Видим в жизни только такое:

“中国城市青年年龄分布概况”.

Перевод № 1. (Обзор распределения возраста молодежи городов Китая).

Перевод № 2. (Обзор возрастного распределения городской молодежи в Китае).

Перевод № 1, наверное, не самый адекватный, но он полностью соответствует исходному тексту – все слова существительные.

Для тех, кто знает языки, нетрудно понять такое высказывание. Именно через эти примеры мы дальше будем выявлять мифическое ощущение «语感». Для выявления такого волшебного ощущения, нам необходимо шаг за шагом исследовать данные примеры как объект в процессе восприятия. В этом процессе в наше сознание постепенно входят следующие:

中国 – Китай,

中国城市 – города Китая,

中国城市青年– молодежь городов Китая,

中国城市青年年龄 – возраст молодежи городов Китая,

中国城市青年年龄分布 – распределение возраста молодежи городов Китая,

中国城市青年年龄分布概况 – обзор распределения возраста молодежи городов Китая

Мы не должны наивно рассматривать данный процесс как некий перевод, изменение падежей, адаптацию порядка слов и прочее. Когда китаец читает 中国, у него активируется концепция страны, Китай. Здесь не должно быть сомнения. Дальше в его сознание входит 城市, у него активируется концепция городов. Этот этап тоже естественно происходит. А дальше он не дойдет до слова 青年. В примере 中国城市 незаметный ментальный процесс прошел – концепция страны «Китай» трансформировалось от концепции самой страны в некую дополнительную информацию, ведь 中国城市 все-таки являются *городами* со своими характерами, которые слово «*Китай*» отражает. Далее, когда 青年 входит в сознание, происходит эквивалентный ментальный процесс: активируется понимание «*молодежи*» как существительного, а предыдущее понимание «города» становится дополнительной информацией как описание «молодежи». Такое процесс повторяется до последнего слова в высказывании – «обзор», которое стало единственным здесь существительным, а остальные, хотя в свое время были существительными, оказались, в конце концов, дополнительными, как описание предыдущего слова.

Значит, когда понимают ряд существительных, китайцы всегда считают *последнее* «окончательно» существительным, а иероглифы перед ним автоматически в сознании становятся описанием, которое изображают иероглифы *за* собой – ненастоящее имя существительное (далее – правило 1).

Если проанализировать пример «номер телефона декана философского факультета Пекинского университета», можем выявить другой ментальный процесс у русских.

Когда рассматривают ряд существительных, русские всегда считают *первое* «окончательно» существительным, а слова *родительного падежа* за ним становится описанием, которое поясняет слова *перед* собой – ненастоящее имя существительное. (далее – правило 2).

Эти автоматические ментальные процессы лежат в основе понимания высказываний, которые состоят из ряда существительных. Естественно, они работают только для своих языков.

Например, если переведем пословно (т. е. каждое слово) фразу номер телефона декана философского факультета Пекинского университета с русского языка на китайский

号码 电话 院长 哲学系 北大,

получается только:
号码电话院长哲学系北大。

Когда китаец воспринимает высказывание «号码电话院长哲学系北大», у него работает только правило 1 – механизм понимания китайского высказывания такого формата. Любой китаец не может разумно воспринимать китайское высказывание «号码电话», в котором говорится о *телефоне* с особенностью *номера*, тем более «号码电话院长», «号码电话院长哲学系», «号码电话院长哲学系北大». Для него это странное высказывание, в нем как-то перевернули порядок слов. Если данный студент недостаточно умный, он может создать для себя такое правило: при обнаружении ряда существительных в тексте на русском языке, сначала пословно нужно их перевести, а затем перевернуть порядок слов, получается воспринимаемое для китайца высказывание [10, с 190].

В чем такая операция отличается от понимания самых русских? Отличие в том, что у китайца всегда работает только правило 1, а у русских – правило 2. Он фактически только адаптировал полученный материал в соответствии с опытом, полученным путем сравнения исходного текста и перевода, чтобы понять его с помощью правила 1. С начала до конца он только воспринимает текст как китайский.

Выше мы уже выявили один скрытый механизм понимания, без которого даже постижение самого простого высказывания не происходит, – мы нашли то, что делает понимание текста естественным процессом. Таким образом, можно говорить о том, что нами рассмотрен крохотный фрагмент мифического существа – «语感».

Можно считать, что для носителей китайского языка их «语感» заключается именно в правиле 1, а «ощущение языка» у русских – в правиле 2. Таких правил должно быть больше, чем мы раскрыли в данной статье.

На основе полученных правил можем сделать вывод, что в процессе обучения языку студенты должны исследовать самый процесс понимания, выявить скрытые, автоматические механизмы. Им нужно в процессе понимания употреблять правила изучаемого языка, а не адаптировать материал для понимания путем родного языка. Таким образом, они, в конце концов, могут «развивать способность мыслить на иностранном языке».

Библиографический список

1. Дун Ц. Краткое обсуждение методов преподавания грамматики русского языка в вузе. *Вестник профессионального института Цзямусы.* 2015; Выпуск 12: 338–340.
2. Ли А. Исследование эффективных инновационных методов преподавания грамматики русского языка в вузе. *Чтение и письмо.* 2019; Т. 16, Выпуск 8: 9–10.
3. Лу Х. Исследование преподавания грамматики русского языка в вузе. *Вестник Университета национальностей Внутренней Монголии.* 2006; Т. 12, Выпуск 3: 95–96.
4. Шен Г. Исследование новой модели преподавания грамматики русского языка. *Обучение в лесных зонах.* 2016; Выпуск 8: 57–58.
5. Хан И. Стратегии преподавания грамматики русского языка в вузе. *Обучение русскому языку в Китае.* 2013; № 2, Т. 32: 94–96.
6. Ван Г. Формальная грамматика и функциональная грамматика в преподавании русского языка. *Вестник Хэйлунцзянского института образования.* 2010; Т. 29, № 11: 177–179.
7. Ли С. Краткое обсуждение стратегий преподавания грамматики русского языка на низких курсах для студентов без предварительных знаний. *Недельный журнал обучения,* 2019; Выпуск 28: 9.
8. Лю Ф., Мен Л. Анализ современного состояния преподавания грамматики русского языка и подготовка профессионалов иностранных языков. *Образование и профессия.* 2014: 131–132.
9. Чжан Ц. Исследование преподавания грамматики русского языка в соответствии с моделью когнитивного построения. *Инструктивный журнал науки и образования.* 2016: 78–79.
10. Гао Д., Вань Х. Рассмотрение различий в моделях мышления Китая и России в контексте преподавания русского языка. *Форум промышленности и технологий.* 2019; Т. 18, Выпуск 17: 190–191.

References

1. Dun C. Kratkoe obsuzhdenie metodov prepodavaniya grammatiki russkogo yazyka v vuze. *Vestnik professional'nogo instituta Czyamusy.* 2015; Vypusk 12: 338-340.
2. Li A. Issledovanie `effektivnyh innovacionnyh metodov prepodavaniya grammatiki russkogo yazyka v vuze. *Chtenie i pis'mo.* 2019; T. 16, Vypusk 8: 9-10.
3. Lu H. Issledovanie prepodavaniya grammatiki russkogo yazyka v vuze. *Vestnik Universiteta nacional'nostej Vnutrennej Mongolii.* 2006; T. 12, Vypusk 3: 95-96.
4. Shen G. Issledovanie novoj modeli prepodavaniya grammatiki russkogo yazyka. *Obuchenie v lesnyh zonah.* 2016; Vypusk 8: 57-58.
5. Han I. Strategii prepodavaniya grammatiki russkogo yazyka v vuze. *Obuchenie russkomu yazyku v Kitae.* 2013; № 2, T. 32: 94-96.
6. Van G. Formal'naya grammatika i funkcional'naya grammatika v prepodavanii russkogo yazyka. *Vestnik H`ejlunczyanskogo instituta obrazovaniya*. 2010; T. 29, № 11: 177-179.
7. Li S. Kratkoe obsuzhdenie strategij prepodavaniya grammatiki russkogo yazyka na nizkih kursah dlya studentov bez predvaritel'nyh znanij. *Nedel'nyj zhurnal obucheniya,* 2019; Vypusk 28: 9.
8. Lyu F., Men L. Analiz sovremennogo sostoyaniya prepodavaniya grammatiki russkogo yazyka i podgotovka professionalov inostrannyh yazykov. *Obrazovanie i professiya.* 2014: 131-132.
9. Chzhan C. Issledovanie prepodavaniya grammatiki russkogo yazyka v sootvetstvii s model'yu kognitivnogo postroeniya. *Instruktivnyj zhurnal nauki i obrazovaniya.* 2016: 78-79.
10. Gao D., Van' H. Rassmotrenie razlichij v modelyah myshleniya Kitaya i Rossii v kontekste prepodavaniya russkogo yazyka. *Forum promyshlennosti i tehnologij.* 2019; T. 18, Vypusk 17: 190-191.

Статья поступила в редакцию 21.05.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-575-577

***Yuldashbaeva L.A.,** postgraduate, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: iluza2001@mail.ru*

THE STRUCTURE OF THE NAMES OF BASHKIR NATIONAL CLOTHING. The article discusses lexical units of Bashkir national dress and methods of word formation of this layer in the Bashkir language. The article discusses structural features of lexical means denoting traditional national Bashkir clothing, hats, shoes, jewelry based on the material of the Bashkir language. In recent years, the interest in national clothes is growing. Of particular interest is the traditional national dress of the Bashkir people, which has territorial features. This led to the need to study this area from the point of view of the structure of the Bashkir language, since many meanings have completely fallen out of use. For the study in this paper, root, derivative, compound and paired words are taken. These words come into active use as outdated designations of elements of the traditional national Bashkir costume, as well as new ones that arose during stylization. The initial forms of words that act as separate morphemes are analyzed. The root morphemes serving as the basis for the formation of new words or their lexico-grammatical and grammatical forms are considered. The research also analyzes words formed by attaching word-forming affixes to the root of a word, as well as complex words that include two or more roots. The analysis of the lexical-syntactic method of word formation, which occupies one of the leading places in the replenishment of the vocabulary of the national costume in the Bashkir language, is carried out. Special attention is paid to words formed by doubling the primary basis. The results of this study open up new horizons for the study of individual layers of the vocabulary of the Bashkir language and other Turkic languages. The materials of this article will be useful in the development of courses on the lexicology of the Bashkir language and the creation of dictionaries.

Key words: **vocabulary, Bashkir national costume, affix, word**

***Л.А. Юлдашбаева,** аспирант, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: iluza2001@mail.ru*

СТРУКТУРА НАИМЕНОВАНИЙ БАШКИРСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОДЕЖДЫ

В данной статье рассматриваются лексические единицы башкирской национальной одежды и методы словообразований данного пласта в башкирском языке. В статье рассматриваются структурные особенности лексических средств, обозначающих традиционную национальную одежду, головные уборы, обувь, украшения на материале башкирского языка. В последние годы мы наблюдаем то, что интерес к национальной одежде растет. Особое внимание

привлекает традиционная национальная одежда башкирского народа, имеющая территориальные особенности. Это и привело к необходимости изучения данной области с точки зрения структуры башкирского языка, так как многие значения и вовсе выпали из употребления. Для исследования в данной работе были взяты корневые, производные, сложные и парные слова. Эти слова входят в активное пользование как устаревшие обозначения элементов традиционного национального башкирского костюма, так и новые, возникшие в ходе стилизации. Были проанализированы начальные формы слов, которые выступают в качестве отдельных морфем. Рассмотрены корневые морфемы, служащие базой для образования новых слов или их лексико-грамматических и грамматических форм. В ходе исследований также были проанализированы слова, образующиеся способом присоединения словообразующих аффиксов к корню слова, а также сложные слова, которые включают в себя два и более корня. Произведен анализ лексико-синтаксического способа словообразования, которое занимает одно из ведущих мест в пополнении лексики национального костюма в башкирском языке. Особое внимание было уделено парным словам, образованным путем удвоения первичной основы. Результаты данного исследования открывают новые горизонты для изучения отдельных пластов лексики башкирского языка и других тюркских языков. Материалы данной статьи будут полезны в разработке курсов по лексикологии башкирского языка и создании словарей.

Ключевые слова: **лексика, башкирский национальный костюм, аффикс, слово**

Народный костюм – это интереснейшая книга, из которой мы многое узнаем об истории, культуре, традициях и искусстве народа. Башкирский традиционный костюм – сложное этнокультурное явление. В работах Г.Р. Абдуллиной, М.И. Багаутдиновой, Н.В. Бикбулатова, А.С. Камалиевой, С.И. Руденко, С.Н. Шитовой даны определения элементов традиционного башкирского костюма, выделяется проблема лексикологии в башкирском языке. Изучив данные работы, можно с уверенностью сказать, что область лексики традиционного национального башкирского костюма изучена в недостаточном объеме. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью исследования и изучения лексики традиционного башкирского костюма.

Изучение структуры лексических значений традиционного национального костюма башкирского народа является основной целью данной статьи. Чтобы достичь поставленных целей, определены следующие задачи:

– изучить область использования лексических единиц относительно национального костюма башкирского народа;

– обобщить в единую систему исследования башкирских языковедов, которые изучали специальную лексику, характерную для данного пласта.

Данная работа отличается научной новизной благодаря тому, что на основе уже имеющихся в науке данных удалось выявить особенности лексических единиц, относящихся к национальному традиционному костюму башкирского народа с точки зрения структуры.

Теоретическая ценность данного исследования состоит в том, что материалы, полученные в ходе анализа, смогут послужить базой для исследования лексики в области традиционного национального башкирского костюма и их декоративного решения. Также все материалы в дальнейшем планируются использовать при составлении словарей на тему башкирского традиционного национального костюма и их декоративного решения, при разработке курсов по лексикологии, что является практической значимостью данного исследования.

Одежда – это не просто красота и удобство, тенденция моды, это еще и межкультурное взаимодействие. В нем запечатлены творческие находки и достижения многих поколений, ставшие в ряд лучших произведений декоративно-прикладного искусства. Изучение традиционной башкирской одежды ориентировано на использование обширной словарной базы исконно башкирских слов и заимствований из других языков.

В башкирском языке по структуре выделяются следующие лексические средства: корневые, производные, сложные и парные. Перечисленные лексические средства были рассмотрены при изучении лексических единиц, обозначающих элементы башкирского национального костюма и его декоративных решений.

1. Прежде всего рассмотрим ***корневые слова***. Корневые морфемы по фонологической структуре являются односложными. По утверждению К.Г. Ишбаева, мы можем видеть то, что «корневая морфема выполняет в языке две функции: а) употребляясь самостоятельно, выступает как отдельное слово; б) служит базой для образования новых слов или их лексико-грамматических и грамматических форм; корень слова называют основой, или производящей основой» [1, с. 80]. При описании традиционного национального башкирского костюма, украшений и их декоративных решений, как правило, применяются исконно башкирские слова. Очень редко можно встретить заимствованные слова. Среди исконно башкирских слов можно выделить корневые слова: күлдәк ‘платье’, һаҡал ‘нагрудник’, һарауыс ‘женское вышитое налобное украшение’, хәситә ‘перевязь’, сарыҡ ‘старинная обувь с кожаной головкой и суконным голенищем, украшенным узорной вышивкой’, елән ‘женская и мужская нарядная верхняя одежда’, яға ‘ворот’, селтәр ‘нагрудное украшение’, уҡа ‘позумент’, бүрек ‘шапка’, таҫтар ‘вышитое длинное полотенце, подаренное невестой родителям жениха’, таҡыя‘старинный девичий головной убор, расшитый кораллами, и монетами’, ҡәмәр ‘пояс с серябрянной бляхой, украшенной дрогоценными камнями’, бишмәт ‘стёганка’.

Примеры. Өлкән йәштәге ҡатын булараҡ, Шәһиҙә әбей таҫтар бәйләп йөрәй. – ‘Бабушка Шагида, будучи пожилой женщиной, носила тастар’ (из газеты «Йәшлек»). Өҫтөндәге төлкө тунын көмөш ҡәмәр менән быуған, башында – ҡамсат бүрек. – ‘Лисью шубу подпоясывал поясом с серебрянной бляхой, на голове – меховая шапка’ (из журнала «Ағиҙел»). Һаҡал-селтәр, хәситә, алмиҙеү кеүек әйберҙәрҙе һәр кем үҙ ҡулдары менән эшләргә тырыша, уны тағып йөрөүселәрҙе йыш осратырға мөмкин. – ‘Такие украшения, как нагрудник, алмидив, перевязь, каждый старается сделать своими руками, часто можно встретить женщин, которые носят подобные украшения’ (из газеты «Башкортостан»).

Среди корневых заимствованных слов чаще всего употребляются слова камзул, кәзәкей, ыштан, сәкмән.

Примеры. Ҡатын-ҡыҙҙың байрам кейемен уҡалы бәрхәт камзул тулыландыра. – ‘Праздничный женский костюм дополняет бархатный камзол, вышитый позументом’ (из журнала «Ағиҙел»). Ғәшүрә апай һарыҡ йөнөнән тула баҫып, сәкмән, билбау, ойоҡ, башлыҡтан торған ирҙәрҙең боронғо эш кейемен теккән. – ‘Из домотканконого сукна сделанного из овечей шерсти Гашура апай шьет старинную мужскую рабочую одежду состоящую из чекмени, пояса, чулок и шапки. (из газеты «Киске Өфө»)’. Буйлы ыштан, оҙон аҡ күлдәк кейгән, тап-таҡыр итеп ҡырылған башында ҡап-ҡара түбәтәй. – ‘Был одет в полосатые штаны, длинную белую рубаху, на выбритой голове черная тюбетейка’ (из журнала «Ағиҙел»).

2. Рассмотрим производные слова. В башкирском языке по структуре данный вид слов делится на три основных вида. Это простые производные слова, сложные производные слова, к которым относятся сращенные сложные слова, составные сложные слова и парные слова. Заключает вид производных переносные слова [2]. Простые производные слова, обозначающие элементы традиционного национального башкирского костюма и их декоративные решения, образуются путем присоединения словообразующих аффиксов к корню слова. Для этого используются аффиксы: *-са/-сә; -лыҡ/-лек; -мау/-мәү*:

– *основа+аффиксы -са/-сә:* маңлай + са ‘налобное украшение’, күкрәк+ сә ‘нагрудное украшение’.

Примеры. Маңлайса, ҡашмау, ҡушъяулыҡ, таҫтар – уларҙы кемдәр кейгән, нимәнән тегелгән һ.б. тураһында бик матур мәғлүмәт бирелде. – ‘Налобное украшение, кашмау, кушъяулык, тастар – кто их носил, из чего шили и т. д. об этом была дана подробная информация’ (из газеты «Йәшлек»). Һәр күкрәксә халҡыбыҙҙың кейем үҙенсәлектәрен иҫәпкә алып башҡарылған. – ‘Каждый нагрудник выполнен с учетом особенностей одежды нашего народа’ (из газеты «Башкортостан»);

– *основа + аффиксы -лыҡ/-лек: баш + лыҡ* ‘шапка’ *, иңһә + лек* ‘женское укашение, которое крепилось на затылке’*, арҡа лыҡ* ‘накосник’.

Примеры. Башында түбәтәй һымағыраҡ бейек, йәшел төҫтәге башлыҡ. – ‘На голове высокая, похожая на тюбетейку, шапочка зеленого цвета’ (из журнала «Ағиҙел»). Башҡортостандың көньяҡ-көнбайышында сәсҡап йәки арҡалыҡ тигән толом биҙәүесе киң таралған. – ‘На юго-западе Башкортостана были распространены накосные украшения сэскап и аркалык’ (из газеты «Киске Өфө»);

– *основа + аффиксы -мау/-мәү: ҡаш + мау* ‘головной убор замужних башкирских женщин’, *сәс+мәү* ‘косоплетка’.

Примеры. Уның өҫтөндәге елән менән ҡашмау инәһенән тороп ҡалған боронғо Ырымбур башҡорттары ҡатын-ҡыҙҙарҙының кейеме булып сыҡты. – ‘Оставшиеся от матери елян и кашмау одетые на ней оказались старинной женской одеждой башкир Оренбуржья’ (из газеты «Башкортостан ҡыҙы»). Күптәр һаман борондан ҡалған түшелдерек, сәсмәү, камзулын, еләнен, балитәкле күлдәген һалмай. – ‘Многие до сих пор носят нагрудники, косоплетки, камзолы, зиляны, платья, которые остались со старины’ (из газеты «Йәшлек»).

3. Рассмотрим сложные слова, которые обозначают традиционный национальный башкирский костюм и их декоративные решения. Такие слова обычно состоят из двух корней. Большая часть таких слов создается путем сочетания двух исконно башкирских слов: алъяпҡыс ‘фартук’, ҡушъяулыҡ ‘двойной платок’, билбау ‘пояс’, балитәк ‘оборка’, алмиҙеү ‘нагрудное украшение’.

Примеры. Әсәйем бик теләп ярҙам итте, ҡупшы ғына алъяпҡыс килеп сыҡты. ‘Мама с удовольствием помогла, получился нарядный фартук ‘ (из газеты «Башкортостан ҡыҙы»). С. Руденко ла шәл, ҡушъяулыҡ урынына елән кеүек әйберҙәрҙең ҡулланылыуын күрһәткән. – ‘С. Руденко также указал на то, что вместо шалей и двойных платков использовались еляны.’ (из газеты «Йәшлек»). Ҡайыш билбау кейҙем билемә. – ‘Подпоясался кожаным ремнем’ (из газеты «Башкортостан»). Билдән түбәнерәк илле сантиметрға еткән балитәк башлана. – ‘Ниже пояса начинается оборка, достигающая пятидесяти сантиметров’ (из газеты «Башкортостан ҡыҙы»).

4. В заключение рассмотрим сложные слова, которые образуются лексико-семантическим путем. В трудах башкирского лингвиста А.А. Юлдашева можно описан процесс создания сложных глаголов в результате сочетания связанных между собой компонентов и лексикализации последних. Но, несмотря на все это, общий смысл целого складывается из-за преобразования семантики составных частей словосочетания [3]. Также стоит отметить тот факт, что базой для создания новых слов лексико-синтаксическим способом служат словосочетания.

В отличие от них словообразующие аффиксы присоединяются лишь к последнему компоненту словосочетания. Таким образом меняется лексическая единица [4]. Рассмотрим несколько видов допустимых сочетаний, образованных путем лексикализации, которые употребляются для обозначения традиционного национального башкирского костюма и их декоративных решений:

– глагол + имя существительное: сигелгән яулыҡ ‘вышитый платок’, ҡускарлап сигеү ‘вышитый кускарами’.

Примеры. Зәңгәр сәскә төшөрөп сигелгән алъяпҡыс беренсе еңгә бүләгем булды. – ‘Вышитый синими цветами передник был моим первым подарком’ (из газеты «Башкортостан ҡыҙы»).

– имя прилагательное + имя существительное в именительном падеже: баса тун ‘лисья шуба’, ҡамсат бүрек ‘бобровая шапка’, ҡыя изеү ‘перевязь’, тула ойоҡ ‘суконные чулки’.

Примеры. Баш кейеменә айырыуса бик ҙур иғтибар бирелгән, мәҫәлән, өлкәнерәк ҡатындар баштарына киндер йә ситсанан аҡ яулыҡ – таҫтар ябынған, дәрәжәле, бай заттар яулыҡ өҫтөнән ҡама йәки ҡамсат бүрек кейгән. – ‘Особое внимание уделяли головным уборам, к примеру, женщины постарше покрывались белым платком (таҫтар) из ситцевой или хлопковой ткани, статные, богатые женщины поверх такого платка носили бобровую шапку’ (из газеты “Инйәр”).

Таким образом, подводя и обобщая вышеизложенное, мы можем отметить тот факт, что в башкирском языке для обозначения традиционного национального башкирского костюма и их декоративных решений употребляются корневые, производные, сложные слова. Как правило, корневые морфемы употребляются самостоятельно, выступая в качестве отдельных слов. Они также являются основой для образования новых слов или их лексико-грамматических и грамматических форм. Проведя анализ фактического материала, можно с уверенностью сказать, что с помощью присоединения словообразующих аффиксов к корню слова образуются производные слова. Самостоятельные части речи, состоящие из двух или более корней, являются сложными словами. Таким образом, в ходе данного исследоваия удалось выяснить, что лексико-синтаксический способ словообразования в башкирском языке занимает особое место в пополнении лексики традиционного национального башкирского костюма и их декоративные решения. В башкирском языке исконно башкирские и заимствованные парные слова образуются через удвоение первичной основы.

Таким образом, подводя итоги, можно сказать, что поставленные цели и задачи данного исследования достигнуты в полной мере. Была изучена лексика башкирского языка тематики национального костюма и их декоративные решения с точки зрения структуры. В данной статье были обобщены исследования языковедов, которые изучали специальную лексику башкирского языка; провели подробный анализ структурных особенностей лексики, касаемых традиционного национального башкирского костюма и их декоративных решений.

Библиографический список

1. Ишбаев К.Г. Типы слов по их морфемно-словообразовательной структуре в башкирском языке *Проблемы востоковедения*. 2014; № 3 (65): 79–81.
2. Ишбаев К.Г. *Башкирский язык. Морфемика. Словообразование*: учебное пособие. Уфа: Гилем, 2000.
3. Юлдашев А.А. *Система словообразования и спряжения глагола в башкирском языке*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1958.
4. Карабаев М.И., Абдуллина Г.Р. Лексико-синтаксическое словообразование как способ обогащения лексики башкирского языка. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 2-2: 433–437.

References

1. Ishbaev K.G. Tipy slov po ih morfemno-slovoobrazovatel’noj strukture v bashkirskom yazyke *Problemy vostokovedeniya*. 2014; № 3 (65): 79-81.
2. Ishbaev K.G. *Bashkirskij yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie*: uchebnoe posobie. Ufa: Gilem, 2000.
3. Yuldashev A.A. *Sistema slovoobrazovaniya i spryazheniya glagola v bashkirskom yazyke*. Moskva: Izdatel’stvo Akademii nauk SSSR, 1958.
4. Karabaev M.I., Abdullina G.R. Leksiko-sintaksicheskoe slovoobrazovanie kak sposob obogascheniya leksiki bashkirskogo yazyka. *Fundamental’nye issledovaniya*. 2015; № 2-2: 433-437.

Статья поступила в редакцию 22.05.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-577-579

Aibatyrova P.K., *senior teacher, Department of Foreign Languages, DagGAU (Makhachkala, Russia), E-mail: majtieva@list.ru*
Sadykova S.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English and Russian Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: majtieva@list.ru*

ON THE SEMANTIC STRUCTURE OF STABLE COMPARATIVES OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. The article analyzes issues related to the semantic structure of stable comparatives of the Russian and English languages. The specificity of stable comparative combinations is revealed through the semantic comparison operation. They are formed according to certain structural and semantic models and reveal the features of their structural and semantic organization in accordance with these models. Questions related to comparative stable expressions differ in their significance. In works of researchers, concepts of structural and comparative meaning, its varieties, as well as the content side of these combinations are developed. The imagery of stable comparatives is associated with their expressive and emotional quality. It determines their stylistic features. The widespread use of stable comparatives in colloquial speech is proof of this. Expressive-emotional coloring is one of the main ones in such comparative figurative units as comparative phraseological units. Stable comparative units have an expressive-nominative function if their content structure includes only the primary connotative meaning. They perform an expressive function if their semantic structure includes only a secondary connotative meaning that does not have a logically motivated connection with a denotative lexeme.

Key words: **comparative analysis, English, Russian, comparative stable units, structural and semantic types**

П.К. Айбатырова, *ст. преп., Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова, г. Махачкала, E-mail: majtieva@list.ru*
С.З. Садыкова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: majtieva@list.ru*

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ УСТОЙЧИВЫХ КОМПАРАТИВОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье анализируются вопросы, связанные с семантической структурой устойчивых компаративов русского и английского языков. Специфика устойчивых компаративных сочетаний раскрывается через семантическую операцию сравнения. Они образуются по определенным структурно-семантическим моделям и раскрывают особенности своей структурно-семантической организации в соответствии с этими моделями. Вопросы, связанные с компаративными устойчивыми выражениями, отличаются своей значимостью. В трудах исследователей разрабатываются понятия структурно-компаративного значения, его разновидностей, а также содержательной стороны данных сочетаний. Образность устойчивых компаративов связана с их экспрессивно-эмоциональным качеством. Она обусловливает их стилистические особенности. Широкое распространение устойчивых компаративов в разговорной речи является доказательством этого. Экспрессивно-эмоциональная окрашенность является одной из главных в таких сравнительных образных единицах, как компаративные фразеологизмы. Устойчивые компаративные единицы несут экспрессивно-номинативную функцию, если их содержательная структура включает только первичный коннотативный смысл. Выполняют экспрессивную функцию в том случае, если их семантическая структура включает лишь вторичный коннотативный смысл, который не имеет логически мотивированную связь с денотативной лексемой.

Ключевые слова: **сопоставительный анализ, английский язык, русский язык, компаративные устойчивые единицы, структурно-семантические типы**

Сравнительные обороты изучались как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике. Они являются стилистическими средствами языка, в том числе и художественного изображения.

К устойчивым компаративам относятся единицы, которые зарегистрированы во фразеологических словарях, а также часто используются в художественных произведениях [1–10].

На сегодняшний период времени в языкознании недостаточно исследованы вопросы, связанные с семантической структурой устойчивых компаративов в английском и русском языках. Данным фактом и обусловлена актуальность нашей работы.

Главной целью данного исследования является сопоставительный анализ вопросов, связанных с семантической структурой, структурно-семантическими типами устойчивых компаративов в русском и английском языках. Из указанной цели вытекают конкретные задачи исследования:

– представить краткий обзор исследованности указанных вопросов в обоих языках;

– охарактеризовать их семантические и функциональные особенности.

Устойчивые фразы относятся к фразеологическому составу языка. Фразеологическая единица – это устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением [3, с. 12].

Специфика устойчивых компаративных сочетаний раскрывается через семантическую операцию сравнения. Они образуются по определенным структурно-семантическим моделям и раскрывают особенности своей структурно-семантической организации в соответствии с этими моделями.

Изучение данного вопроса связано с развитием фразеологии как науки, исследованием самой природы сравнения, форм его выражения в языке, а также разных способов функционирования.

В последние десятилетия происходит интенсивное развитие фразеологии, уточнен сам объект фразеологии.

Новые методы и приемы исследования способствовали выделению устойчивых компаративных единиц как особого структурно-семантического типа языковых единиц. Определено их место в общей системе устойчивых выражений.

К числу фундаментальных трудов, посвященных компаративным устойчивым единицам английского языка, относятся работы Н.Н. Амосовой, А.В. Кунина, И.И. Чернышевой, Н.М. Сидяковой.

В русском языке компаративные устойчивые сочетания нашли свое отражение в исследованиях В.Л. Архангельского, Н.М. Шанского и других.

Разумеется, постановка вопроса не является его решением. Лишь специальные многочисленные исследования компаративных устойчивых единиц в различных языках могут разрешить эту проблему.

Вопросы, связанные с компаративными устойчивыми выражениями, отличаются своей значимостью. В трудах исследователей разрабатываются понятия структурно-компаративного значения, его разновидностей, а также содержательной стороны данных сочетаний.

А.В. Кунин разрабатывает понятие структурного компаративного значения данных устойчивых единиц.

Н.Н. Амосова осуществляет исследования значения и формы устойчивых сочетаний на основе концептуального метода. Она проводит дифференциацию устойчивых единиц на мотивированные традиционные сравнения, идиомы, фраземы [1], считая, что усилительность играет ключевую роль в появлении таких фразеологизмов.

Семантической природе устойчивых компаративов английского языка посвящена работа И.В. Шенько. Отмечается, что «сравнение выявляет те признаки образа, для которых в значении «темы» имеются «пустые» или «слабо заполненные ячейки». При этом «тема» и «образ» сравнения вступают в такое взаимодействие, при котором вклад каждого из них в общее семантическое содержание образного сравнения зависит от другого компонента. Это свидетельствует о том, что образное сравнение представляет собой единый семантический комплекс со своим значением, невыводимым из словарных значений «темы» и «образа» [10, с. 8].

Семантические особенности устойчивых компаративов исследовались и в работах по изучению других языков. Роль семантических факторов в образовании устойчивых компаративных единиц очевидна. Об этом пишут многие исследователи.

Так, роль семантических факторов в формировании компаративных образных единиц французского языка исследована в работе А.Г. Назаряна. Он пишет, что «все свойства фразеологизмов вытекают из семантических отношений между компонентами, их семантического преобразования. Переосмысление компонентов устойчивой единицы является результатом метафоризации или лексикализации свободных словосочетаний и ослабления лексических значений компонентов словосочетания. В этом случае компоненты приобретают переносно-образное значение без полной утраты собственных значений. Сравнения, в том числе и устойчивые, всегда образны, а элемент сравнения – всегда элемент образной характеристики» [5, с. 22].

Автор уделяет много внимания раскрытию связи между метафорой и устойчивыми компаративами.

И.И. Чернышева считает, что «для процесса формирования этих единиц специфичным является превращение сравнительного элемента в усилительный» [9, с. 113].

Большинство исследователей пишут о превращении сравнительного компонента в усилительный. Он и становится элементом образной характеристики.

Проявление объективной закономерности свидетельствует об аналогичных процессах отражения реальной действительности в практической деятельности носителей указанных языков. Незначительные отклонения являются признаком специфичности данных языков и разнообразием языковых форм деления объективной реальной действительности [2, с. 260].

Как известно, образность устойчивых компаративов связана с их экспрессивно-эмоциональным качеством. Она обусловливает их стилистические особенности. Широкое распространение устойчивых компаративов в разговорной речи является доказательством этого. Экспрессивно-эмоциональная окрашенность является одной из главных в таких сравнительных образных единицах, как компаративные фразеологизмы.

Исследование стилистических особенностей данных единиц включает разные приемы узуального и окказионального их использования. При этом немаловажно подвергнуть анализу вместе с формой содержания и форму выражения. Это касается и компаративных единиц, поскольку форма содержания устойчивого компаратива – семантика, а форма выражения – структура.

При анализе вопроса о сущности компаративных устойчивых сочетаний важно исходить из их специфики как единиц языка, изучить их семантическую структуру, т. е. глубинные процессы, качества и свойства, делающие данные единицы отличными от слов.

Форма выражения устойчивого компаратива в английском языке включается его фонетическую организацию. Об этом писали и А.В. Кунин, и Н.М. Сидякова.

А.В. Кунин отмечает в английском языке такие типы устойчивых компаративов, как сравнения, которые имеют в своем составе двойной союз as … as; глагольные сравнения с союзом like, компаративные сочетания с союзами like или as, а также сравнения с предикативной структурой. Эти структурные типы он распределяет на такие подгруппы, как: а) частично-компаративные и б) цельнооформленные выражения с предикативной структурой. В них уже имеются сравнительные элементы.

Н.М. Сидякова, используя семантический критерий разграничения фразеологических синонимов и их вариантов, исследует структурно-семантические особенности компаративных словосочетаний [8, с. 17].

Она проводит структурное деление на две подгруппы устойчивых компаративов: as + прилагательное и as + существительное.

С.И. Ройзензон устанавливает сферу их употребления, возникновение, функционирование, а также взаимосвязь с глагольными сравнениями в других языках. Он выделяет восемь типов подгрупп среди глагольных устойчивых сравнений [7].

В фундаментальных трудах других исследователей русского, английского и других языков исследуются структурные особенности устойчивых компаративных единиц. Кроме того, в этих работах структура и семантика исследуются в комплексе. Это дает возможность глубже и шире изучить взаимообусловленность и взаимосвязь этих направлений, которые являются неразрывными частями языкового знака.

Общеизвестно, что фразеологический фонд любого языка, в том числе русского и английского, является подвижным, неустойчивым, исходя из которого нельзя установить абсолютно точное количество устойчивых компаративов в каждом из них. Отметим также, что при выделении типов, моделей, вариантов устойчивых компаративов выявляются в каждом из языков целые серии данных устойчивых единиц.

Поскольку устойчивые выражения являются единицами языка, то закономерности их образования должны быть осознаны носителями языков. Образование вариантов компаративных устойчивых единиц, различные приемы обновления этих единиц, используемые носителями языка, поэтами и писателями, свидетельствуют о проникновении носителями языка в их семантику и структуру, об осознании механизма компаративных устойчивых единиц. Подтверждением этому является бесконечное обновление фразеологического состава языков.

Все эти разновидности устойчивых компаративов выполняют определенные образно-выразительные, эстетические функции, являющиеся частным проявлением экспрессивной функции, которая характерна устойчивым компаративным единицам.

При анализе таких устойчивых сравнительных единиц и их функций используется метод лингвистического описания, применение которого обосновано его эффективностью и взаимодействием с экстралингвистической действительностью, отражающейся в семантике данных сравнительных выражений.

Основа системных отношений устойчивых компаративов заключается в закономерных причинно-следственных связях между их коммуникативной функцией и семантической структурой. Семантическая структура этих устойчивых единиц обусловливает их роль.

Теоретические выводы и материалы представляют научный интерес в плане исследования устойчивых компаративных единиц в русском и английском языках.

Материалы проведенного исследования можно использовать в преподавании теории сравнительно-сопоставительного изучения языков, а также при составлении спецкурсов по английскому и русскому языкам в вузе.

Таким образом, проведенный анализ вопросов, связанных с устойчивыми компаративными единицами русского и английского языков, привел к следующим выводам:

– устойчивые компаративные единицы выполняют экспрессивно-номинативную роль. Их семантическая структура включает денотативные и коннотативные смыслы;

– устойчивые компаративные единицы выполняют экспрессивно-номинативную функцию, если их содержательная структура включает только первичный коннотативный смысл. Осуществляют экспрессивную функцию в том случае, если их семантическая структура включает лишь вторичный коннотативный смысл, который не имеет логически мотивированной связи с денотативной лексемой;

– экспрессивно-коммуникативной функцией обладают все устойчивые компаративные единицы.

Устойчивые компаративные единицы несут на себе особую экспрессивную значимость. Данная экспрессивная функция базируется на коннотативности устойчивых компаративов и связана с экспрессивно-эмоциональным отражением действительности.

Библиографический список

1. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Ленинград, 1963.
2. Дибирова А.М., Залевская Т.М. Сопоставительный анализ адъективных компаративных ФЕ немецкого и русского языков. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск. 2022; № 3: 359–361.
3. Кунин А.В. *Английская фразеология*. Москва, 1970.
4. Ларионова Ю.А. *Фразеологический словарь современного русского языка*. Москва: Аделант, 2014.
5. Назарян А.Г. *Фразеология современного французского языка*. Москва: Высшая школа, 1987.
6. Огольцев В.М. *Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии*. Ленинград: ЛГУ, 1978.
7. Ройзензон С.И. *Глагольные компаративы ФЕ в современном английском языке*. Москва, 1972.
8. Сидякова Н.М. Структурные особенности компаративных фразеологических единиц в современном английском языке. *Ученые записки Вологодского государственного пединститута*, 1961.
9. Чернышева И.И. *Фразеология немецкого языка*. Москва: Высшая школа, 1970.
10. Шенько И.В. *Синтаксис и семантика образного сравнения (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации …кандидата филологических наук. Ленинград, 1972.

References

1. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii*. Leningrad, 1963.
2. Dibirova A.M., Zalevskaya T.M. Sopostavitel'nyj analiz ad`ektivnyh komparativnyh FE nemeckogo i russkogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk. 2022; № 3: 359-361.
3. Kunin A.V. *Anglijskaya frazeologiya*. Moskva, 1970.
4. Larionova Yu.A. *Frazeologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Adelant, 2014.
5. Nazaryan A.G. *Frazeologiya sovremennogo francuzskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
6. Ogol'cev V.M. *Ustojchivye sravneniya v sisteme russkoj frazeologii*. Leningrad: LGU, 1978.
7. Rojzenzon S.I. *Glagol'nye komparativy FE v sovremennom anglijskom yazyke*. Moskva, 1972.
8. Sidyakova N.M. Strukturnye osobennosti komparativnyh frazeologicheskih edinic v sovremennom anglijskom yazyke. *Uchenye zapiski Vologodskogo gosudarstvennogo pedinstituta*, 1961.
9. Chernysheva I.I. *Frazeologiya nemeckogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
10. Shen'ko I.V. *Sintaksis i semantika obraznogo sravneniya (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii …kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1972.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 821.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-579-581

***Bekova M.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, IngSU (Magas, Russia),*
E-mail: madina.bekowa@yandex.ru

THE POETICS OF JAMALDIN YANDIEV. Jamaldin Yandiev, as a personality and poet, was morally, ethically and aesthetically brought up on folk traditions and Ingush folk art. Yandiev was a brilliant representative of the Ingush people, he was given not only to feel a certain era, but also to express it. The combination of poetic talent with the ability to deeply feel and think made him the Yandiev, whose name embodies all the best in Ingush poetry. He is the author of many excellent poems that have enriched Ingush lyrics. His poems have been translated into many languages of the peoples of Russia and Europe. The creativity of Yandiev, the son of the Ingush people, as an object of research requires special attention and painstaking study, not only because it is the pinnacle of the development of folk art. The appearance of Yandiev as a personality and poet was prepared by the history of the spiritual development of the Ingush people. The poet is a testament to his moral and spiritual maturity. The work of J. Yandiev reflects his spiritual world. Therefore, of course, it has a personal, individual character. It vividly reflected both the hopes of contemporaries and the look of the era. His poetry is an integral part of the spiritual life of the Ingush people. His poetry impresses the reader with the depth of his inner world, the concreteness of his vision of life, the powerful imagery of thought, the intensity of passion, truthfulness and sincerity of feelings, it is a source of such power that through the years it not only shines, but also warms, preserving its original charm. The metaphorical image-symbol of a free bird is often noted in his poems.

Key words: **Ingush literature, poetry, Jamaldin Yandiev, poetics, social theme, aesthetic searches, lyrical hero, symbol, typification of images**

***М.Р. Бекова**, канд. филол. наук, доц., Ингушский государственный университет, г. Магас,*
E-mail: madina.bekowa@yandex.ru

ПОЭТИКА ДЖАМАЛДИНА ЯНДИЕВА

Джамалдин Яндиев как личность и поэт нравственно, этически и эстетически воспитывался на народных традициях и ингушском народном творчестве. Яндиев был гениальным представителем ингушского народа, ему дано было не только прочувствовать определенную эпоху, но и выразить ее. Сочетание поэтической одаренности со способностью глубоко чувствовать и мыслить и сделали его тем Яндиевым, имя которого олицетворяет все лучшее в ингушской поэзии. Он является автором множества превосходных стихов, обогативших ингушскую лирику. Его стихи переведены на многие языки народов России и Европы. Творчество Яндиева, сына ингушского народа, как объект исследования требует особенного внимания и кропотливого изучения не только потому, что оно является вершиной развития народного творчества. Появление Яндиева как личности и поэта было подготовлено историей духовного развития ингушского народа. Поэт же является свидетельством его нравственной и духовной зрелости. Творчество Джамалдина Яндиева отражает душевный мир автора. Поэтому, безусловно, оно носит личностный, индивидуальный характер. В нем ярко отразились и надежды современников, и облик эпохи. Его поэзия – неотъемлемая часть духовной жизни ингушского народа, которая поражает читателя глубиной своего внутреннего мира, конкретностью видения жизни, могучей образностью мысли, накалом страсти, правдивостью и искренностью чувств, она источник такой силы, что сквозь годы не только светит, но и греет, сохраняя свое первоначальное очарование. Метафорический образ-символ свободной птицы часто встречается в его стихах.

Ключевые слова: **ингушская литература, поэзия, Джамалдин Яндиев, поэтика, социальная тема, эстетические поиски, лирический герой, символ, типизация образов**

Актуальность работы обусловлена тем, что поэтика ингушского поэта Джамалдина Яндиева до настоящего времени исследована мало.

Джамалдин Яндиев живет в памяти ингушского народа как талантливый поэт, гениальный выразитель дум и чаяний трудящихся масс. Поэт создал и оставил для грядущих поколений богатое и вечно молодое высокохудожественное и насыщенное большим социальным смыслом великое поэтическое наследие, общественное значение которого возрастает с каждым годом [1–5].

Целесообразно проанализировать те произведения, в которых автор выступает с необычной для ингуша стороны – зеркальности. То есть через зеркало поэт познает себя, он видит в нем отражение себя и мира, окружавшего его, печаль, радость, усталость, ожидание, бессилие.

Основная цель: исследовать особенности поэтики Джамалдина Яндиева.

Из поставленной цели вытекают конкретные задачи:

1. Провести анализ художественных средств в произведениях поэта.
2. Выявить в творчестве поэта этнографические детали быта и жизни ингушей, подчеркивающие национальную специфику.

Теоретическая значимость заключается в том, что материалы статьи будут способствовать углублению представления о поэтике Джамалдина Яндиева и более расширенному изучению научной базы при исследовании творчества поэта.

Практическая ценность определяется тем, что материалы могут быть использованы при чтении лекций по ингушской литературе, а также при написании квалификационных и курсовых работ студентами в вузе.

Первый сборник его стихов «Зеркало времени» вышел в 1941 году. В него включено несколько произведений, созвучных с названием, точнее – с зеркалом. Зеркало («кизга») является в поэтике поэта символом. Он довольно часто упоминает зеркало в своих стихах: «глядя в зеркало времени», «зеркало жизни», «мое стекло».

Как отмечал М.М. Бахтин, «зеркало – это граница между внешним – внутренним, своим – чужим, живым – мертвым. Это своеобразный экран, на котором оживающие образы становятся символами памяти» [1, с. 47].

Об этом пишет и М. Яндиева, говоря, что «зеркало не просто отражение, а целый театр, в котором каждый видит свой маленький спектакль, сыгранный для себя, свои самые сокровенные желания. Зеркало – это и тема двойничества, тени…» [5].

На наш взгляд, символ зеркала в поэзии поэта связан с его эмоциональными психологическими переживаниями, поскольку зеркало отражает увиденное и волновавшее его на более глубоком, ментальном уровне. Исследователи отмечают зеркало как метафору, которая насыщена подтекстами. Лирический герой Яндиева тем и интересен, что через символы отразил черты своего времени.

Д. Яндиев в своих творческих исканиях всегда шел от жизни. Более того, он умел находить поэтическое в вещах и явлениях, казалось бы, сугубо прозаичных. Он был прекрасным знатоком быта, языка и фольклора своего народа. В своей памяти хранил множество пословиц и поговорок, сказок, различных историй, народных песен. И действительно, в произведениях поэта часто встречаемся с переосмыслением поверий, с народными пословицами и поговорками, которые он включал в свои произведения умело, с большим художественным тактом. Он брал из обыденной ингушской речи, поверий, пословиц и поговорок все ему необходимое, и сам в не меньшей мере пополнил арсенал народной мудрости ингушей, обогатил родной язык. В этом заключается и национальное своеобразие, и близость к народу.

Язык поэта изобилует стилистическими украшениями, усложненными метафорами, сравнениями, эпитетами. Сюда же следует включить и аллегорию, и символику как наиболее распространенные художественные приемы.

Традиционными символическими образами пользовались и продолжают пользоваться представители устной литературы, современные профессиональные художники слова. Это говорит о тесной связи поэтов с традициями народной поэзии. Возникновение символов относится к раннему этапу развития поэтического мышления, когда человек не выделял себя из мира природы и был зависим от нее, все неживое он одухотворял, воспринимая как живое, способное мыслить, думать. Символические образы активно использует и Джамалдин Яндиев.

Требования поэта к языку неразрывно связано с его представлениями о поэтическом произведении как едином целом, в котором каждая деталь связана с остальными, и все они обусловлены стержневой идеей.

Оригинальность Яндиева проявилась не только в уже перечисленных поэтических особенностях, но и в других художественных приемах, которыми он пользовался. В закономерностях развития средств словено-художественной образности выражается национальная специфика литературы. Чем ближе они к словесно-художественному творчеству народа, его национальным качествам, тем сильнее, и действие их долговечнее. Это можно полностью отнести и к Джамалдину Яндиеву.

Изобразительным средствам поэзии Джамалдина Яндиева присуща гармония и цельность.

Многообразие художественных средств, подчиненных единой поэтической мысли, дает возможность поэту создать картины жизни. Любопытен отбор фактов, небезынтересна и группировка образов, их типизация в его произведениях. Для Яндиева характерно стремление к противопоставлению. Мир разделен на два противоположных лагеря:

Когда б не перенес добро и зло,
Откуда б древо мысли проросло?
Без черной тучи на сердце –
Откуда я взял бы этой светлой песни чудо? [4, с. 32].

Его стихи – размышления о жизни, о людях. В них поэт воспевает человека-труженика, мужество и доброту. Удивительный и таинственный мир человеческих чувств раскрыл Яндиев в своих стихах. Он создал не только потрясающие картины современной ему действительности, но и явился мастером лирической миниатюры. Его поэзия – неотъемлемая часть духовной жизни ингушского народа. Она поражает читателя глубиной своего внутреннего мира, конкретностью видения жизни, могучей образностью мысли, накалом страсти, правдивостью и искренностью чувств, она – источник такой силы, что сквозь годы не только светит, но и греет, сохраняя свое первоначальное очарование.

Читая стихи Яндиева, убеждаешься в том, что от его строк веет мудростью, жизненным опытом. Любовь к народным песням и легендам переплетается с его поэзией. Сам поэт пишет «…четырех лет от роду я потерял мать и остался на попечении своей старой бабушки – бедной горянки. Впрочем, можно ли говорить о «бедности» женщины, чья память сохранила сотни прекрасных народных песен, легенд и сказок? Это именно бабушка научила меня любить стихи и песни, раскрыла передо мной самую душу наших могучих Кавказских гор» [4, с. 6].

Родная земля дарила поэту вдохновение. Он также много отдавал ей, сколько взял у нее. Это часть его души, частица его сердца. Может быть, поэтому многие его стихи стали песнями:

Рождайся, песня. Бей крылами,
Из сердца вырвись и взлети!
Уходят быстро дни за днями…
Взлетай же, песнь! Пари над нами!
Года не ждут, и ты не жди.
Смелее, сердце! Но томись ты.
Пока живем – пусть бьют ключи.
Стань песней, радостной и чистой.
Пой, сердце, пой…Напевом чистым
В родных горах своих звучи! [4, с. 13].

Когда мы читаем стихи Джамалдина Яндиева, перед нами возникает Ингушетия во всем неповторимом своеобразии его природы, быта и обычаев ингушей. Видим суровые неприступные вершины, цветущие долины, аулы с их кривыми улочками. Много проходит перед нашим мысленным взором: и чистые прозрачные родники, и зеленые склоны, поросшие высокой травой, с пестрым многоцветьем трав, слышим, как шумит стремительный горный поток, как громко перекликаются дети, чувствуем запах свежеиспеченного кукурузного чурека, конского пота, видим радость и горе сельчан, присутствуем на сельских сходах, слышим, как звучит колыбельная песня:

В небе кружится гордая птица
Как луна, крыло серебрится!
Мальчик тянется к птице синей,
Мать смеется, глядя на сына.
Он дивится движеньям птицы
И вослед за нею стремится.
Сердце матери бьется чаще –
Видит сына она летящим.
Подожди, мой сынок, немного,
Ты отыщешь в небо дорогу! [4, с. 22].

Тут пейзажные зарисовки используются автором как средство психологического раскрытия оттенков душевного состояния человека, они играют роль яркого аккорда в изображении отдельных нюансов человеческих чувств.

Рост Яндиева как поэта, философские раздумья его стихов идут как бы неотрывно от социально-нравственного самосознания ингушского народа. Социальная тема становится в его поэзии эмоционально впечатляющей и способной покорить сердца. Его поэтический голос не знал старости, так же, как не знает старости душа народа. Его стихи насыщены духом истинной поэзии, написаны с большим мастерством. Они отличаются реалистичностью материала, свежестью мыслей. Мысли его значительны, они проникают вглубь человеческой души:

…А истина,
Как будто грань кристалла,
Порой блеснет –
И снова вязкость, мгла.
Ночь кончилась, а утро не настало.
Вдруг луч ударит в сердце,
Как игла. [4, с. 39].

Как писал В.Г. Белинский, «он со всеми своими произведениями связан со своей эпохой, с трудовым народом» [2, с. 13].

Яндиев – поэт философско-лирического склада. Многие его произведения философичны. Он стремился широко охватить доступный его поэтическому зрению мир и запечатлеть его в поэтических образах. Его стихи затрагивают тончайшие струны человеческого сердца потому, что в них правдиво переданы порывы сильной, умной личности.

Мироощущение Яндиева таково, что позволяет ему создать свою поэтическую, метафорическую модель мира, иногда совпадающую с реальностью, ино-

гда целиком контрастирующую с ней. О самовыражении, самовоплощении Яндиева можно сказать словами И. Бехера: «Выражая самого себя, поэт выражает проблему своего века, причем это «себя» – личность поэта – должно вырасти в характер, представляющий век» [3, с. 333].

Взаимосвязь прогресса литературы и эстетических поисков отдельной творческой личности легко обнаружить на примере поэзии Д. Яндиева. Многие поэтические сборники ингушского автора содержат стихи о Родине (Даьхе). И это понятно – истинный гражданин отечества не может быть безразличным к судьбе родины и соотечественников.

Как пример, демонстрирующий способность автора концентрировать главную идею, отметим, что центральным в его произведениях выступает метафорический образ птицы (как белая птица летит, тянется к птице синей, птицы с рассветом запели, сокол взыграл в вышине, птицы в клювах несут по свету утра радостные лучи). Это излюбленный метафорический образ-символ свободной птицы в поэзии поэта, который часто встречается в его стихах:

Наполнен я радостным светом,
Нет в сердце ни тени обид…
Навстречу мне утро с приветом,
Как белая птица, летит [4, с. 9].

Образ птицы выступает как символ и средоточие творческого потенциала, вещателя справедливости.

Поэт не только ищет и находит новые способы композиционного оформления и сюжетостроения стихов путем усвоения опыта мировой словесной художественной культуры, он обращается к традициям родного словесного искусства. Этнографические детали быта и жизни ингушей, в которых проявляется его характер, выделены поэтом как показательные:

Мать, нагрузив дровами ишака,
Сходила с гор по выжженной дороге,
И, мнится, вижу я издалека
Ее разбитые босые ноги.
Отец пахал на поле; жажда жгла,
И солнце беспощадное палило,
Но пел в тени укрывшийся мулла:
– Мы гости на земле, наш дом – могила [4, с. 16].

Невозможно себе представить более компактной и полной картины жизни ингушского села. Пристрастие Яндиева к созданию таких стихов превратилось в манеру поэта, чей талант с годами обрел еще более осязаемые, зримые черты.

Таким образом, проведенный анализ поэтики ингушского поэта привел к выводу о том, что творчество Джамалдина Яндиева отражает душевный мир автора. Поэтому, безусловно, оно носит личностный, индивидуальный характер.

Значение творчества Джамалдина Яндиева огромно для ингушской литературы. Прикасаясь к людям и к земле, он сохранил и умножил радость, которой мог делиться с каждым. В нем жили народ, страна, история.

В его поэзии ярко отразились и надежды современников, и облик эпохи. Рассматривая его поэтику, мы обратили внимание на то, что изобразительно-выразительные средства его языка ассоциативно связаны прежде всего и главным образом с жизнью родного ингушского народа, с родным краем, его природой и животным миром. В этом и заключается национальное своеобразие произведений поэта.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 2002.
2. Белинский В.Г. *Собрание сочинений*. Москва, 1965; Т. 6.
3. Бехер И.Р. *В Защиту поэзии*. Москва: Иностранная литература, 1969.
4. Яндиев Д. *Утренние мысли*. Москва, 1967.
5. Яндиева М. *Истинный гуманист. Зеркало жизни Джемалдина Яндиева*. Available at: https://gazetaingush.ru/kultura/zerkalo-zhizni-dzhemaldina-yandieva

References

1. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 2002.
2. Belinskij V.G. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1965; T. 6.
3. Beher I.R. *V Zaschitu po`ezii*. Moskva: Inostrannaya literatura, 1969.
4. Yandiev D. *Utrennie mysli*. Moskva, 1967.
5. Yandieva M. *Istinnyj gumanist. Zerkalo zhizni Dzhemaldina Yandieva*. Available at: https://gazetaingush.ru/kultura/zerkalo-zhizni-dzhemaldina-yandieva

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-581-584

***Galstian S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Roman Languages Department, Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Defense Ministry of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: bekki@inbox.ru*

SPATIAL PERCEPTION AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF DIFFERENT TYPES OF RELATIONS IN LANGUAGE EXPRESSED BY PREPOSITIONS (BASED ON SPANISH). The article studies spatial relations in language realized with the help of prepositions. Spatial perception is considered to be fundamental in human perception of the surrounding reality, so the spatial semantics of prepositions in analytical languages is original and contains information about different locations of objects in all possible points of the space, which is perceived by the speaker. The article presents arguments in favour of the idea that the spatial perception of the surrounding reality serves as a prerequisite for the formation of other types of relations in language. By analyzing the provisions of the article, the author concludes that the speaker's perception of space can form the basis for the spatial relations in language to be accompanied by other types of relations, expressed by prepositions.

Key words: **spatial perception, spatial relations, spatial prepositions, semantics of prepositions, functions of prepositions, relations in language**

***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*

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКЕ, ПЕРЕДАВАЕМЫХ ПРЕДЛОГОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Материал статьи посвящен исследованию пространственных отношений в языке, главным инструментом передачи которых служит предлог. Пространственная перцепция рассматривается как первичная при восприятии человеком объективной действительности, в связи с чем пространственная семантика предлогов аналитических языков является исходной и заключает в себе информацию о различных местоположениях объектов во всевозможных точках пространства, осознанного говорящим. Приводятся аргументы, свидетельствующие в пользу того, что пространственная перцепция окружающей реальности служит предпосылкой для формирования других типов отношений в языке. Путем анализа положений статьи автор приходит к выводу, что осмысление пространства говорящим может стать основой для того, чтобы пространственные отношения в языке сопровождались другими видами отношений, выражаемых предлогами.

Ключевые слова: **пространственное восприятие, пространственные отношения, пространственные предлоги, семантика предлогов, функции предлогов, отношения в языке**

Первичное восприятие человеком окружающей его реальности носит пространственную ориентированность, поскольку восприятие пространственных характеристик объективной действительности является наиболее доступным и легко осмысляемым: достаточно направить зрительное внимание на актуальные для человека предметы и объекты. В пространственной перцепции человек ставит себя в центр вселенной, «макрокосмоса», который организуется вокруг

него [1, с. 127]. Это связано с тем, что «переживать и осваивать пространство – в компетенции наших органов чувств» [2, с. 40], и, как следствие, опыт пространственной перцепции для человека представляется максимально простым и естественным.

Пространственное восприятие служит «законом существования любого объекта» в языке, и, как следствие, «речевая деятельность человека» должна обладать определенными языковыми средствами, способными оформить пространственное существование объектов действительности [3, с. 90].

Таким образом, актуальность статьи продиктована необходимостью рассмотреть, какое влияние в языке оказывает пространственная перцепция на передачу предлогами пространственных отношений, которые стали предпосылкой для формирования других типов отношений.

Цель данной статьи – установить, что пространственная перцепция в языке является исходной, первичной, что обусловливает потенциал пространственных отношений служить в качестве основы формирования других типов отношений.

Основные задачи статьи включают в себя:

– исследование способности предлогов раскрывать потенциал пространственного восприятия при передаче в языке многообразия пространственных отношений;

– исследование способа переосмысления исходной пространственной составляющей в семантике предлогов, выражающих различные отношения в языке;

– анализ способности пространственных предлогов имплицитно или эксплицитно указывать на другие виды отношений в рамках выражения пространственных отношений.

Методы исследования, которые использовались в процессе подготовки данного материала, включают в себя следующие:

– метод функционально-семантического анализа;
– метод компонентного анализа;
– метод лингвистического описания;
– метод контекстно-логического анализа.

Научная новизна статьи заключается в выявлении предпосылок формирования различных типов отношений в языке из пространственных отношений как основы. Кроме того, доказывается, что пространственная перцепция может имплицитно или эксплицитно сопровождаться другими отношениями, передаваемыми предлогами. Теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты расширяют современные представления о языке. В частности, демонстрируется взаимосвязь между перцепцией человеком окружающей его действительности и отражением данного субъективного восприятия в языке, что способствует новому осмыслению ряда лингвистических явлений и содействует более глубокому пониманию специфики предлогов. Практическая значимость статьи выражается в возможности использовать ее результаты в теоретических учебных курсах по общему языкознанию, семантическому анализу, в теоретических грамматиках ряда языков, а также в практике преподавания испанского языка.

В аналитических языках потенциал пространственного восприятия раскрывается благодаря предлогам, которые в своей семантике содержат информацию о различных местоположениях объектов во всевозможных точках пространства, осознанного говорящим:

– направленность движения: движение от заданной точки (предлоги *de*, *desde*) и движение по направлению к заданной точке (предлоги *a*, *hasta*, *hacia*);

– местонахождение объекта: предлог *sobre* (на, над) указывает на то, что поверхность одного объекта служит опорой для другого; предлог *entre* (между) формирует пределы осознаваемого говорящим пространства двумя и более объектами; предлог *al lado de* (рядом с) делает минимальным расстояние между объектами; предлог *lejos de* (далеко от), наоборот, показывает большую дистанцию между объектами и т. д.

– траектория движения: предлоги *por* (по), *a lo largo de* (вдоль) и т. д.

Пространственная семантика для предлогов аналитических языков является исходной.

Стоит отметить, что пространственная перцепция окружающей реальности служит предпосылкой для формирования других типов отношений в языке, поскольку в сознании говорящего она, как уже было сказано, является наиболее доступным способом категоризации субъективного опыта, благодаря чему человек осмысливает собственные ощущения: в пространственных «номинациях» становится возможным «запечатлеть» все те явления, процессы, которые происходят вокруг, а также объекты и предметы, с которыми человек взаимодействует в своей ежедневной деятельности, в том числе появляется возможность «запечатлеть» и самого себя [4, с. 58].

Следовательно, осознаваемые говорящим пространственные отношения являются более конкретными в сравнении с любыми другими типами отношений, а человеку «проще более отвлеченный концепт представить в виде менее отвлеченного» [5, с. 55]. Иными словами, пространственные значения, «обладающие максимальной устойчивостью и сохраняющиеся на протяжении многих столетий, являлись и являются «конкретной» основой для возникновения других лексических значений, относящихся уже к многообразным отношениям в обществе и представляющихся весьма отвлеченными» [6, с. 128].

Итак, предлог в аналитических языках имеет первоосновой пространственную семантику, из которых впоследствии развивались различные отношения:

– притяжательные отношения;
– определительные отношения;
– отношения части и целого;
– отношения цели;
– причинно-следственные отношения;
– количественные отношения и т. д.

Такое свойство предлогов обусловливается смежностью значений большинства типов отношений с пространственными концептами. Семантика предлогов, передающих различные отношения в языке, тем или иным образом «вытекает» из их пространственных значений:

1. *Ana iba con su abuelo, ya que a los dos les gustaban mucho los trenes. Ana y su abuelo llegaban sobre las once de la mañana y se sentaban en un banco* ***de*** *la estación* [7, с. 26]. – Анна шла (на вокзал) с дедушкой, так как они оба очень любили поезда. Анна и ее дедушка приезжали около одиннадцати часов утра и садились на скамейку на вокзале (досл.: вокзальную скамейку).

Предлог ***de*** (*un banco* ***de*** *la estación* – вокзальная скамейка) передает в описываемом случае притяжательные отношения, что считается одной из функций данного предлога. Однако такая семантика является следствием переосмысления пространственного значения предлога ***de***, которое заключается в том, что он указывает на «движение от исходной точки»:

– изначально выражение *un banco* ***de*** *la estación* (скамейка «от» вокзала) имело следующую перцептивную характеристику: скамейка, находящаяся на определенном удалении от «вокзала», воспринималась как собирательное понятие, отсюда возникло употребление пространственного предлога ***de*** со значением «движение от исходной точки»;

– далее в сознании говорящего данное выражение трансформировалось в «скамейка у вокзала»: скамейка и вокзал начали восприниматься говорящим как два объекта, находящиеся на небольшом расстоянии друг от друга (рядом, поблизости);

– наконец, пространственные отношения полностью перешли в притяжательные, которые в последующем получили перцептивную самостоятельность со стороны говорящего.

2. *Las nubes de la noche durmieron sobre el pueblo buscando el calor* ***de*** *la gente* [7, с. 34]. – Ночные облака спали над деревней, ища тепла людей.

Как и в предыдущем случае, в данном примере предлог ***de*** (*el calor* ***de*** *la gente* – тепло людей – притяжательные отношения) изначально функционировал в контексте пространственных отношений: *calor* (тепло) и *gente* (люди) связывались в сознании говорящего значением «движение от исходной точки» (тепло, которое «уходит» от человека).

Так, вторичная перцепция, сформировавшая притяжательные отношения, развилась из исходного пространственного значения предлога ***de***.

3. *Hace poco, y en una velada que prometía, me presentaron a un estudioso que nos acribilló a preguntas* ***sobre*** *asuntos personales de escritores españoles* [7, с. 47]. – Недавно, в один многообещающий вечер, меня познакомили с человеком, который дотошно расспрашивал нас о личной жизни испанских писателей.

В предыдущем примере *Las nubes de la noche durmieron* ***sobre*** *el pueblo buscando el calor de la gente* (Ночные облака спали над деревней, ища тепла людей) предлог ***sobre*** выполняет свою первостепенную пространственную функцию, указывая на то, что один объект (*nubes* – облака) находится на поверхности другого (*pueblo* – деревня).

В описываемом примере предлог ***sobre*** (*preguntas* ***sobre*** *asuntos personales* – вопросы о личной жизни) передает объектные отношения. Однако и в указанном случае такая семантика возникла вследствие переосмысления пространственных отношений, исходных для предлога ***sobre*** (указание на местоположение объекта): *asuntos personales* (личная жизнь) имплицитно воспринимается как одна плоскость, на которой расположена другая, – *preguntas* (вопросы), вследствие чего при передаче объектных отношений используется предлог, способный обозначить подобную пространственную ориентированность.

Итак, пространственная семантика предлогов объясняет возникновение других типов отношений и обусловливает их. С другой стороны, пространственная перцепция может имплицитно или эксплицитно сопровождаться другими отношениями, передаваемыми предлогами.

Пространственные отношения, осложненные различными типами отношений.

– Передача отношений части и целого:

En las calles de esta ciudad latinoamericana *se consume más luz que en Nueva York* [8]. – На улицах этого латиноамериканского города потребляется больше электроэнергии, чем в Нью-Йорке.

Lecturas ***en la habitación del hotel*** [9]. – Показания в гостиничном номере.

El Parque tiene Siete circuitos, con un total de 87 retos o pasos entre árboles para el disfrute de todos los públicos, desde los más pequeños hasta los más deportistas. Entre los retos encontramos largas tirolinas, lianas, puentes de distintos tipos, escalas y redes ***entre las copas de los árboles*** [10]. – Парк состоит из семи трасс, включающих в себя в общей сложности 87 испытаний, или переходов между деревьями, которые понравятся всем, от самых маленьких до самых спор-

тивных. Среди испытаний – длинные зип-линии, лианы, различные виды мостов, лестницы и сетки между верхушками деревьев.

– Семантика определительных отношений

Es una carta escrita ***en la atmósfera de la oración*** [11]. – Это письмо, написанное в молитвенной атмосфере.

Además, en un desglose por clase, se encuentran ***en peligro de extinción*** *el 11 % de las aves, el 20 % de los reptiles, el 34 % de los peces y 25 % de los anfibios y mamíferos* [12]. – Кроме того, в пересчете по видам 11 % птиц, 20 % рептилий, 34 % рыб и 25 % амфибий и млекопитающих находятся под угрозой исчезновения.

*Rostov del Don se encuentra ubicada al sur de Rusia (****en el sureste de la Rusia Europea****), cuenta con una población que apenas supera el millón de habitants* [13]. – Ростов-на-Дону расположен на юге России (на юго-востоке европейской части России) с населением чуть более одного миллиона жителей.

– Притяжательные отношения:

Estado de alarma: ¿puedo dormir ***en casa de un amigo o de mi pareja****?* [14]. – Состояние тревоги: могу ли я ночевать в доме моего друга или моей девушки?

Y por cierto, después de Las Vegas, ya estabas ***en la caseta del perro*** *con Jenny, así que realmente tienes que mostrar algún tipo de esfuerzo* [15]. – И кстати, после Лас-Вегаса вы уже были в конуре (= в собачьей будке) с Дженни, так что вам действительно нужно проявить хоть какие-то усилия.

Mis padres murieron y los herederos de su casa somos las 3 hijas. Cada una tenemos nuestra casa pero una de ellas vive y está empadronada ***en la casa de mis padres****, aún teniendo ella su propia casa* [16]. – Мои родители умерли, и наследниками их дома являются 3 дочери. У каждой из нас есть свой дом, но одна из них живет и прописана в доме моих родителей, хотя у нее есть свой дом.

– Критерий оценки:

Entre las ciudades más hermosas del mundo*, Rio de Janeiro se queda con el quinto lugar, entre otras cosas porque «incluso si estuviera desierta de edificios y población, cualquiera que llegara a la cima de la famosa montaña Pão de Açúcar y la estatua del Corcovado vería uno de los paisajes más bellos del mundo»* [17]. – Среди самых красивых городов мира Рио-де-Жанейро занимает пятое место, в том числе потому, что «даже если бы он был без зданий и населения, каждый, кто достигнет вершины знаменитой горы Пан-ди-Асукар и статуи Христа на горе Корковадо, увидит один из самых красивых пейзажей в мире».

– Указание на целевые отношения:

En este episodio te hablo de cómo ***ir al médico*** *en España* [18]. – В этом эпизоде я расскажу о том, как пойти к врачу в Испании (*ir al médico* (идти к врачу) = *ir a consultarse con el médico* (пойти к врачу, чтобы проконсультироваться)).

Cambios en los hábitos de consumo: ¿cuándo conviene ***ir de compras al supermercado****?* [19]. – Изменения в потребительских привычках: когда лучше всего отправляться за покупками в супермаркет? (*ir de compras al supermercado* (идти за покупками в супермаркет) = *ir para hacer la compra en el supermercado* (пойти в супермаркет, чтобы сделать покупки)).

– Номинация объектов

Miles de ciudadanos, 25.000 según Delegación de Gobierno y 126.000 según la Policía Municipal, se han concentrado este domingo 13 de junio ***en una plaza de Colón*** *a rebosar para mostrar su rechazo a la concesión de indultos a los condenados por el 'procés'* [20]. – Тысячи граждан, 25 000, по данным правительственной делегации, и 126 000, по данным муниципальной полиции, собрались в воскресенье 13 июня на переполненной площади Пласа-де-Колон, чтобы выразить свое несогласие с помилованием лиц, осужденных за «процесс».

Realizar un tour ***en la ciudad de Lima*** *es una gran aventura que sin duda alguna traerá a tu vida satisfacción y significara para cualquier visitante una experiencia inolvidable* [21]. – Экскурсия по городу Лима – это большое приключение, которое, несомненно, принесет чувство удовлетворения в вашу жизнь и подарит любому посетителю незабываемые впечатления.

Para hacer la facturación de su vuelo ***en el Aeropuerto de Madrid – Barajas*** *(MAD), diríjase a la terminal desde donde sale su vuelo o siga las instrucciones provistas en su billete* [22]. – Чтобы зарегистрироваться на рейс в аэропорту Мадрид – Барахас (MAD), обратитесь в терминал, из которого вылетает ваш рейс, или следуйте инструкциям, указанным в вашем билете.

Таким образом, при исследовании случаев употребления предлогов становится очевидным, что осмысление пространства говорящим может стать основой для того, чтобы пространственные отношения в языке граничили со многими другими видами отношений.

Исходя из анализа вышеизложенного материала, можно прийти к следующим основным выводам:

1. Пространственная перцепция человеком объективной действительности первична, поскольку пространственная ориентированность представляется наиболее доступной и легкой по сравнению с другими векторами восприятия действительности. Средством, необходимым для передачи пространственных отношений в языках аналитического типа, служат предлоги. В связи с этим пространственная семантика для предлогов аналитических языков является исходной. Подавляющее большинство предлогов заключают в себе пространственную семантику и способны указывать на любое расположение объектов в пространстве. Первичной функцией предлогов, соответственно, считается передача пространственных отношений.

2. Пространственное восприятие говорящим окружающей его реальности служит основой формирования различных типов отношений в языке: пространственные формулы переосмысливаются и трансформируются в многообразие таких отношений, как притяжательные, объектные, описательные и многие другие. Иными словами, данные отношения вторичны с точки зрения перцепции, развиваются на основе пространственного восприятия действительности и в результате становятся самостоятельными видами отношений.

3. Пространственные отношения, главным «инструментом» передачи которых служит предлог, могут осложняться другими видами отношений: определительных, притяжательных, целевых, номинативных, отношений части и целого, а также оценочных.

Библиографический список

1. Гак В.Г. Пространство вне пространства. *Логический анализ языка. Языки пространств*. Москва, 2000: 127–134.
2. Успенский Б.А. История и семиотика (Восприятие времени как семиотическая проблема). *Избранные труды. Семиотика истории. Семиотика культуры*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996; Т. 1: 9–70.
3. Колшанский Г.В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва: Наука, 1984.
4. Геляева А.И. *Человек в языковой картине мира*. Нальчик, 2002.
5. Лю Ч. *Восприятие концепта «время» в русском языке с точки зрения носителя китайского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2009.
6. Фоменко Л.Н. *Артикль и предлог как актуализаторы имени (на материале греческого и русского языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Краснодар, 2007.
7. 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.
8. *En las calles de esta ciudad latinoamericana se consume más luz que en Nueva York*. Available at: https://elpais.com/internacional/2016/04/20/america/1461184172_040432.html
9. *Lecturas en la habitación del hotel*. Available at: https://docuhistorias.wordpress.com/2010/09/26/lecturas-en-la-habitacion-del-hotel/
10. *Parque de Aventuras en los Árboles "Las Batuecas"*. Available at: https://www.terranostrum.es/turismo/parque-de-aventuras-en-los-arboles-las-batuecas
11. *Examples of Atmósfera in Spanish*. Available at: https://www.spanishdict.com/examples/atmósfera
12. *Animales en peligro de extinction*. Available at: https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/grandes-reportajes/animales-peligro-extincion_12536
13. *TOP De La Mejores Ciudades De Rusia*. Available at: https://www.viajararusia.es/top-ciudades-rusia/
14. *Estado de alarma: ¿puedo dormir en casa de un amigo o de mi pareja?* Available at: https://as.com/diarioas/2020/10/25/actualidad/1603654320_457721.html
15. *Примеры предложений: caseta de perro*. Available at: https://opentran.net/spanish/es-ru/caseta+de+perro.html
16. *¿Puedo echar a mi hermana de la casa heredada de mis padres si está empadronada?* Available at: https://www.todoexpertos.com/preguntas/akawu9xh6mbh6mwk/puedo-echar-a-mi-hermana-de-la-casa-heredada-de-mis-padres-si-esta-empadronada
17. *Ciudad Maravillosa: Una guía para conocer Rio de Janeiro*. Available at: https://ciudadmaravillosa.wordpress.com/2013/11/08/la-quinta-ciudad-mas-hermosa-del-mundo/
18. *Cómo ir al médico en España – Vocabulario medico*. Available at: https://www.spanishwithvicente.com/categoria-podcast/para-aprender-vocabulario/137-como-ir-al-medico-en-espana-vocabulario-medico/
19. *Cambios en los hábitos de consumo: ¿cuándo conviene ir de compras al supermercado?* Available at: https://www.iprofesional.com/economia/357065-consumo-cuando-conviene-ir-de-compras-al-supermercado
20. *Manifestación en Colón, en directo. Miles de personas desbordan la plaza contra los indultos: "¡Basta ya!"*. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2021/06/13/60c5c38c21efa00a6e8b461d.html
21. *Tour en la ciudad de lima, visita la costa verde de miraflores*. Available at: https://www.limatourperu.com/tour-en-la-ciudad-de-lima/
22. Iberojet – Aeropuerto de Madrid – Barajas (Mad). Available at: https://www.madrid-airport.com/es/aerolineas/iberojet

References

1. Gak V.G. Prostranstvo vne prostranstva. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyki prostranstv*. Moskva, 2000: 127-134.
2. Uspenskij B.A. Istoriya i semiotika (Vospriyatie vremeni kak semioticheskaya problema). *Izbrannye trudy. Semiotika istorii. Semiotika kul'tury*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996; T. 1: 9-70.

3. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyka*. Moskva: Nauka, 1984.
4. Gelyaeva A.I. *Chelovek v yazykovoj kartine mira*. Nal'chik, 2002.
5. Lyu Ch. *Vospriyatie koncepta «vremya» v russkom yazyke s tochki zreniya nositelya kitajskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
6. Fomenko L.N. *Artikl' i predlog kak aktualizatory imeni (na materiale grecheskogo i russkogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2007.
7. 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.
8. *En las calles de esta ciudad latinoamericana se consume más luz que en Nueva York*. Available at: https://elpais.com/internacional/2016/04/20/america/1461184172_040432.html
9. *Lecturas en la habitación del hotel*. Available at: https://docuhistorias.wordpress.com/2010/09/26/lecturas-en-la-habitacion-del-hotel/
10. *Parque de Aventuras en los Árboles "Las Batuecas"*. Available at: https://www.terranostrum.es/turismo/parque-de-aventuras-en-los-arboles-las-batuecas
11. *Examples of Atmósfera in Spanish*. Available at: https://www.spanishdict.com/examples/atmósfera
12. *Animales en peligro de extinction*. Available at: https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/grandes-reportajes/animales-peligro-extincion_12536
13. *TOP De La Mejores Ciudades De Rusia*. Available at: https://www.viajararusia.es/top-ciudades-rusia/
14. *Estado de alarma: ¿puedo dormir en casa de un amigo o de mi pareja?* Available at: https://as.com/diarioas/2020/10/25/actualidad/1603654320_457721.html
15. *Primery predlozhenij: caseta de perro*. Available at: https://opentran.net/spanish/es-ru/caseta+de+perro.html
16. *¿Puedo echar a mi hermana de la casa heredada de mis padres si está empadronada?* Available at: https://www.todoexpertos.com/preguntas/akawu9xh6mbh6mwk/puedo-echar-a-mi-hermana-de-la-casa-heredada-de-mis-padres-si-esta-empadronada
17. *Ciudad Maravillosa: Una guía para conocer Rio de Janeiro*. Available at: https://ciudadmaravillosa.wordpress.com/2013/11/08/la-quinta-ciudad-mas-hermosa-del-mundo/
18. *Cómo ir al médico en España – Vocabulario medico*. Available at: https://www.spanishwithvicente.com/categoria-podcast/para-aprender-vocabulario/137-como-ir-al-medico-en-espana-vocabulario-medico/
19. *Cambios en los hábitos de consumo: ¿cuándo conviene ir de compras al supermercado?* Available at: https://www.iprofesional.com/economia/357065-consumo-cuando-conviene-ir-de-compras-al-supermercado
20. *Manifestación en Colón, en directo. Miles de personas desbordan la plaza contra los indultos: "¡Basta ya!"*. Available at: https://www.elmundo.es/espana/2021/06/13/60c5c38c21efa00a6e8b461d.html
21. *Tour en la ciudad de lima, visita la costa verde de miraflores*. Available at: https://www.limatourperu.com/tour-en-la-ciudad-de-lima/
22. Iberojet – Aeropuerto de Madrid – Barajas (Mad). Available at: https://www.madrid-airport.com/es/aerolineas/iberojet

Статья поступила в редакцию 24.05.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-584-586

***Evloeva D.D.**, postgraduate, Faculty of Philology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: evloe96@mail.ru*
***Matiev M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Ingush Literature and Folklore, Faculty of Philology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: m.matiev@yandex.ru*

INGUSH NOVEL OF THE 1960S. CREATIVITY OF A.P. MALSAGOV. The article is dedicated to an artistic analysis of the story in the work of the Ingush writer Ahmed Pshemokhovich Malsagov "Reckoning". The main attention is focused in this story on the events that took place when Ingushetia was part of the Chechen-Ingush ASSR restored after deportation to Kyrgyzstan and Kazakhstan. The story is imbued with epistemological information that characterizes the circumstances of the 60s of the 20th century. The writer depicted on a large scale and vividly highlighted the measures of the problems relevant to the Ingush reality at that time. The content of the story reveals the problematic remnants of the past. The main character of Isa cannot be attributed to adherents of a certain ideology, he rushes between. The author shows a bleak picture of the life of the people. The main storyline begins when Iza learns the news about her son Islam Suliyev's bloodline. The author depicts a bloodthirsty man with a scar on his face, who in the story is the personification of people responsible for blood feud (vendetta). Then begins the most important conflict of the story: Isa with himself. The main theme and problems of the story are remnants of the past. To such remnants, the author primarily refers to the customs of the people, which are only harmful: blood feud, calculated matchmaking, mutual responsibility. The author also raises the topic of lying "in the name of good" and secrecy in the family.

Key words: **genre, Ingush literature, novel, A. Malsagov, creativity, "Reckoning", writer, formation, work, Soviet literature, typology, national literature**

***Д.Д. Евлоева,** аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: evloe96@mail.ru*
***М.А. Матиев,** канд. филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: m.matiev@yandex.ru*

ИНГУШСКАЯ ПОВЕСТЬ 1960-Х ГОДОВ. ТВОРЧЕСТВО А.П. МАЛЬСАГОВА

Статья посвящена художественному анализу повести ингушского писателя Ахмеда Пшемоховича Мальсагова «Расплата». Основное внимание сфокусировано в данной повести на событиях, происходивших в период, когда Ингушетия была в составе восстановленной после депортации в Киргизию и Казахстан Чечено-Ингушской АССР. Повесть пропитана гносеологическими сведениями, которые характеризуют обстоятельства 60-х годов XX века. Писатель масштабно изобразил и ярко высветил проблемы, актуальные для ингушской реальности в тот период времени. Главного герояИсу нельзя отнести к приверженцам какой-то определенной идеологии, он ищет правду. Автор показывает безотрадную картину жизни народа. Основная сюжетная линия начинается, когда Иса узнает об объявившемся кровнике своего сына Исламе Сулиеве. Автор изображает кровника со шрамом на лице. Он является в повести олицетворением людей, ответственных за кровную месть (вендетту). Дальше начинается самый главный конфликт повести: Исы с самим собой. Основной темой и проблематикой повести являются пережитки прошлого. К таким пережиткам автор относит в первую очередь обычаи народа, которые только во вред: кровная месть, расчетливое сватовство, круговая порука. Также автор поднимает тему лжи «во имя блага» семьи.

Ключевые слова: **жанр, ингушская литература, повесть, Мальсагов А., творчество, «Расплата», писатель, становление, произведение, советская литература, типология, национальная литература**

Актуальность работы заключается в неисследованности вопросов, связанных с ингушской повестью и с творчеством А. Мальсагова. Вопросы, связанные с творчеством писателя, на сегодняшний день еще не получили должного освещения [1–4].

Основная цель – художественный анализ повести А. Мальсагова «Расплата».

Конкретные задачи работы определяются этой общей целью и сводятся к следующему:

– художественный анализ повести А. Мальсагова «Расплата», определение темы и проблематики;

– выявление художественного своеобразия данной повести, а также исследование проблем, актуальных для ингушской реальности в тот период времени, сквозь призму сюжетной линии повести.

Данные материалы вносят вклад в исследование ингушской повести середины 20 века.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании ингушской литературы в вузах и колледжах, при составлении учебных пособий по ингушской повести.

Произведение «Расплата» написано Мальсаговым А.П. в 1967 году, когда Ингушетия была в составе восстановленной после депортации в Киргизию и Казахстан Чечено-Ингушской АССР. Сам Мальсагов вернулся на родину в 1957 г, после того, как в 1945 году с фронта борьбы с фашизмом был депортирован в Киргизию, где работал корреспондентом и заведующим отделом республиканской газеты «Социалистическая Киргизия». Тут мы можем провести связь между автором и главным героем произведения Исой, который только вернулся на родину и пытается в новом доме начать новую жизнь со своей семьей. «В 60-е годы XX века процесс формирования жанровой системы проявляет себя как явление сложившееся, закономерное» [3]. В тот период писателей волнует, «как историческая судьба народа, так и современное состояние общества» [3], тогда и выходит в свет повесть «Расплата».

«Расплата» «обладает значительным событием в истории жанра» [1] и обладает характеристиками повести, так как наблюдается последовательное изображение событий, герои показаны в одной пространственно-временной плоскости, сюжет сосредоточен вокруг главного героя. Произведение охватывает небольшой промежуток времени, а также в ходе чтения читатели видят истинную связь названия с ключевым элементом сюжета.

Расплачиваться приходиться практически каждому герою повести: кому-то за грехи, кому-то за почести. Но самая большая расплата ждет Ису.

Основной темой и проблематикой повести являются пережитки прошлого. К таким пережиткам автор относит в первую очередь обычаи народа, которые только во вред: кровная месть, расчетливое сватовство, круговая порука. Также автор поднимает тему лжи «во имя блага» и скрытности в семье. Идею своего произведения Мальсагов передал через одного из героев – Орца: «Не слушать старших – последнее дело... Но мы, старшие, иногда не задумываемся, все ли из нашей мудрости годится для молодежи. Не спрашиваем, чего она хочет! А ведь у молодых тоже есть свой ум, свои мысли». Автор хочет донести до читателя, что и старшее, и младшее поколения должны уважать и слушать друг друга.

Повествование начинается безмятежно. Врач-хирург Иса Азаматов совсем недавно вернулся на родную землю и начинает обживаться со своей семьей в большой квартире, которую им выделили в центре города. В семье у него жена Нина, вдова – сестра Зеза, сын Тимур и дочь Мара. Теперь они живут среди своего известного тейпа, рядом с людьми одной крови, к которым можно обратиться в любую трудную минуту. Но слушается так, что среди своих оказываются подлые и расчетливые люди, а среди врагов найдется добронравный. Иса наивно считает, что сейчас начнется спокойная жизнь.

Основная сюжетная линия начинается, когда Иса узнает об объявившемся кровнике своего сына Исламе Сулиеве. Автор изображает кровника со шрамом на лице. Он является в повести олицетворением людей, ответственных за кровную месть (вендетту). Дальше начинается самый главный конфликт повести Исы с самим собой. У Исы есть два варианта решения проблемы. С одной стороны, шариатский суд – выбор предков, с другой – сход и примирение Ислама с Тимуром. Вторым конфликтом, но не менее важным и продолжающимся испокон веков, выступает конфликт старой и новой идеологии отношения к жизни. За первую борется Бибот, консерватор, старший из рода Азаматовых. Мудрец, к которому приходят за советом люди как из своего, так и чужих тейпов. Целый день склоняет он голову в молитве. Бибот считает, что Бог направляет его и помогает принять правильные, на его взгляд, решения. Он покорно верен традициям и обычаям своих предков. Авторитет тейпа, своя слава и известность – основное, чем живет Бибот. Он ни в коем случае не допустит, чтобы проблемы тейпа вышли за его пределы. Ради этого он готов идти на всё, даже на подлость. «Кем бы ни был человек, он пригодится, если в нем течет родная кровь», – считает Бибот. Так, он держит на коротком поводке племянника Зубейра. Последний, как гиена, питающаяся падалью, труслив и расчетлив, плохие вести о других приводят его в восторг. Кичится тем, что он самый чистокровный из Азаматовых, а больше у него ничего и нет. Бибот держит его у себя, подавая ему на алкоголь и манипулируя этим глупцом, как пожелает. Зубейр верит лишь в силу, что через нее можно добиться всего. Тем не менее он хорошо знает про зависть Бибота к Орцу, кандидату в депутаты Верховного совета, комбайнеру. Они почти ровесники, а некогда были друзьями, пока Орц не пришел свататься к своей возлюбленной Зезе, сестре Исы, но его сочли неровней ей и отдали за нелюбимого. Участие в решении принимал Бибот, Иса был вдалеке от дома и промолчал. Зеза приняла свою участь, будто бы так и должно быть. Она чтила обычаи своего народа и, по мнению Бибота, была «единственной необрусевшей в семье Исы». Орц – активист, у него современный взгляд на жизнь, он в почете в своих кругах, и люди прислушиваются к нему. Можно предположить, что имя Орц – говорящее, так как Орц в переводе с ингушского («оарц») значит «тревога» либо призыв к действию. Орц искренне верит в человеческое сердце и призывает бороться с пережитками, вредящими людям. Когда-то за его жизнь боролся Иса в операционной, благородный Орц считает себя обязанным Исе и его семье.

Жизнь Тимура, сына Исы, на кону. И он считает, что выбор должен сделать сам, но сначала нужно посоветоваться со старшим в тейпе. Поняв, что Иса в замешательстве, хитрый Бибот решает, что такого упрямца надо «как осла потянуть за одну сторону, чтобы заставить его двигаться в другую» [3], он не дает ему однозначного мнения, путает. В конце концов, предлагает решить все через сход. Ису такой совет наводит на мысль, что и Орц, и Бибот ищут свою выгоду. Первый скажет «я организовал сход», а второй – «я подал пример» либо Бибот не хочет связываться с властью. Иса выбирает шариатский суд, потому что «сердце – некрепко, а деньги – крепко».

Неуверенность главного героя чувствуется на протяжении всего произведения. С одной стороны, читатель импонирует ему, с другой – злится, что решения за Тимура он принимает в одиночку. Ису нельзя отнести к приверженцам определенной идеологии, он мечется между всеми. Хотя он прекрасно понимает трагедию народа: «пойдут на все, лишь бы соблюсти обычай. Часто – вопреки своей воле и совести» [3]. Обостряет его конфликт сцена, где он знакомится с родственниками раненого юноши. С Исой начинает беседу дядя последнего, старик с ясными глазами и умом, не затуманенным жаждой мести. Он недоумевает, зачем кидаться, стрелять в людей, «когда есть твердая и справедливая власть, есть, кому пристыдить и осудить обидчика» [3]. Старик порицает своего племянника, который не хочет выдавать стрелявшего в брата ради расплаты и выкупа. Исходя из этого, можно сделать вывод, что не важен возраст в новой и старой идеологиях – важна рассудительность человека. Главный герой размышляет: «Есть, наверное, в тейпе Сулиевых такие мудрые, как этот старик, но есть такие, как он (племянник)...» [3]. У Исы не будет второго шанса, он должен продумать все возможные риски. Иса не меняет своего решения.

Зеза – единственный человек в семье, который изначально поддерживает Ису в его выборе. Она приносит ему накопленные деньги, чтобы он доложил за выкуп.

Нина – рассудительная и порядочная женщина, она русская по национальности, и, вероятно, поэтому ей проще всех понять вред пережитков другого народа. От начала до конца она верна своему мнению о гнусности выкупа: «Тимур тебе никогда этого простит» [3], – предрекает Нина.

Тимур – девятнадцатилетний юноша, статный, умный не по годам. Иса нашел его в Ташкенте, изголодавшего, замерзшего маленького ребенка, и приютил. Он узнал из прошлой жизни мальчишки от его умирающей матери лишь его имя и имя отца. Иса старался правильно жить и мыслить и этому учил своих детей. Позже Зеза скажет: «Чтобы дети поняли поступок Исы, то и воспитывать их надо было, как деды. Вот у него (Исы) разошлось одно с другим». Дети не жили среди предков, они смутно знали про обычаи народа. До Тимура доходят сплетни о выкупе, которые пытался скрыть отец. Он узнает, что Иса умеет врать, посему доверие сына к отцу дает трещину. Переломным моментом в жизни Тимура становится именно это, а не новость о кровнике. Доверие сына Иса так и не вернет.

В сюжете присутствуют любовные линии. Первая между Тимуром и Лейлой. Она является представительницей малоизвестного тейпа. Ее родители – расчетливые люди, они рады сделать дочь снохой Азаматовых. Но после распространившихся вестей родители запрещают дочери видеться с «покойником» без пяти минут. Лейла не идет наперекор родителям, несмотря на любовь к Тимуру. Книжная любовь, преодолевающая любые препятствия, обходит юношу. Лейла понимает, что Тимур ее не простит.

Ко второй линии можно отнести любовь между Зезой и Орцем, которая семнадцать лет ждет своего часа. За это время каждый из них потерял супругов, а Орц обзавелся детьми. Мальсагов наделил и Зезу говорящим именем, «зезаг» в переводе с чеченского значит «цветок». Весна всегда в душе у девушки, возможно, прячется глубоко, но не «покинула ее навсегда».

Третья линия – это влюбленность Малики в Тимура. Малика строптивая и пробивная, но здравомыслящая журналистка, ровесница Орца. Личность Малики Мальсагов наделил всеми характеристиками борца с несправедливостью. Она играет значимую роль в жизни Тимура, Исы, да и всего народа в целом. Иса ошибочно считал, что «статейками и сходами» не исправить укоренившееся обычаи. Но даже если один человек задумается, прочитав статью Малики в газете или услышав слова Орца на сходе, – это уже большая победа. Именно Малика становится человеком, благодаря которому Тимур принимает решение поговорить с глазу на глаз с кровником.

Тимур приходит на сход мириться с Исламом. Орц характеризует кровника как человека, у которого «разум дружит с сердцем», и он не ошибается. На сходе много людей со шрамами на лицах, тем самым нам Мальсагов хочет передать, сколько кровников среди народа. Тимур находит нужного, и примирение состоялось. Но в Тимура исподтишка стреляет Зубейр, подговоренный Биботом. Для Бибота жизнь «приемыша» ничего не стоит, лишь бы не выйти побежденным в его битве с Орцем и не опозориться. «Все подумают на кровника» [3], – уверил он Зубейра. Для гнусного Бибота тем более ничего не стоит переложить ответственность за преступление на невиновного. Иса снова делает неверный шаг, он ставит раненого Тимура в известность: он решил, что они уедут подальше от обычаев. Но отец, к сожалению, этим уже ничего не исправит, доверие сына не вернуть, где бы они ни были.

После раскрытия правды о Биботе и Зубейре мы наблюдаем, как через горький опыт Иса и Зеза начнут понимать весь вред пережитков. Приходит час расплаты: Иса лишается сына, Лейла – любимого человека, Бибот и Зубейр – свободы. Зезе и Орцу воздается за их терпение, и влюбленные воссоединяются.

Автор хочет донести до нас, что важно прислушиваться к молодому поколению, направлять их в правильное русло, но не делать выбор за них. «Человек не добр, если не понимает, что чувствует другой», – говорит Тимур Исе в больнице. Это относится и к Зезе, чувства которой не понял Иса, когда ее отдавали за нелюбимого, и к Тимуру, чьи чувства не учел Иса, когда делал за него выбор.

Мальсагов Ахмед очень умело передал характер каждого героя. Читатель может узнать себя и других людей из своей жизни в них. К сожалению, пережитки обычаев, показанные в повести, встречаются и по сей день, особенно прочувствовать эти проблемы удастся местному читателю. «Кроме этой паршивой фамилии и штанов, что у меня есть?» – очень значимый вопрос ставит автор через Зубейра. Позиция Мальсагова в том, что имидж, слава, деньги ничтожны перед человеческим сердцем.

Как считает А.М. Мартазанов, произведения написаны «в жанре повести в указанный нами период» [1], язык у них ярок и выразителен. Как справедливо отмечает К.К. Матиева, стержнем произведения (и повести, и написанной на ее основе пьесы) «была кровная месть, ответчиком за которую хотят сделать молодого человека Тимура, который и родился-то после случайного убийства, совершенного его родным отцом, после смерти которого он стал приемным сыном хирурга Исы Азаматова. Угроза мести выявляет характеры, мировоззрение людей,

так или иначе к ней причастных. Идейно противоречивым предстает образ врача Исы. Нельзя, как утверждает писатель, жить полуправдой, ибо жизнь жестоко и справедливо мстит за это» [4, с. 21]. Эту мысль, по мнению К. Матиевой, писатель проносит через свое произведение.

Таким образом, проведенный анализ ингушской повести 60-х годов 20 века привел к выводу о том, что в произведениях А. Мальсагова масштабно изображены и ярко высвечены проблемы, актуальные для ингушской реальности в тот период времени. Главный вопрос – проблема отцов и детей, непонимание между поколениями, родителями и детьми – очень значимый и актуальный во все времена. Мальсагов Ахмед через опыт своих героев учит нас давать высказываться каждому, и старшему, и младшему, прислушиваться друг к другу, не верить слепо в свою правоту.

Библиографический список

1. Мартазанов А.М. Повесть как жанр ингушской литературы. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017; Т. 6, № 4 (21).
2. Мартазанов А.М., Мартазанова Х.М. Становление жанра повести в ингушской прозе 1950–1960-х годов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 4 (59).
3. Мальсагов А.П. *Расплата*. Повесть. Грозный, 1967.
4. Матиева К.К. Жанрово-тематический диапазон прозы А. Мальсагова. *Институциональная трансформация научной среды в условиях цифровизации*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Челябинск, 2023; Ч. 2: 19–23.

References

1. Martazanov A.M. Povest' kak zhanr ingushskoj literatury. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2017; T. 6, № 4 (21).
2. Martazanov A.M., Martazanova H.M. Stanovlenie zhanra povesti v ingushskoj proze 1950-1960-h godov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 4 (59).
3. Mal'sagov A.P. *Rasplata*. Povest'. Groznyj, 1967.
4. Matieva K.K. Zhanrovo-tematicheskij diapazon prozy A. Mal'sagova. *Institucional'naya transformaciya nauchnoj sredy v usloviyah cifrovizacii*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk, 2023; Ch. 2: 19-23.

Статья поступила в редакцию 10.04.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-586-588

Kazimagomedova F.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Literature, Deputy Dean for Research and Informatization, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fainamaka@mail.ru*

Magomedova P.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*

COMPONENTS OF NON-VERBAL COMMUNICATION, THEIR ROLE AND MEANING IN ARTISTIC TEXT (WITH REFERENCE TO WORKS BY DAGESTANI AUTHORS). The article analyzes components of nonverbal communication and their role and meaning in a literary text on the example of works of Dagestani authors. The researchers conclude that the analysis of the works of A. Agaev, A. Fatakhov, A. Ismailov show that Dagestani authors more often use not tactile means of nonverbal communication, but kinesic (gestures, facial expressions, pantomimics, posture, gaze, etc.). Given the ability of nonverbal communication means to influence information expressed verbally (confirm to duplicate, supplement, refute, etc. the authors use nonverbal components, wedging them into the speech of the characters, in order to enhance their characters, imagery, texture, persuasiveness, as well as the authenticity and expressiveness of their speech. Thus, the article shows that it is the components of nonverbal communication used by the authors in literary texts that create a national flavor and help in the transmission of national character.

Key words: **non-verbal communication, artistic text Dagestan literature, gesture, facial expressions, speech, Lezgi language and literature, tactile and kinesic means of non-verbal communication**

Ф.И. Казимагомедова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет,. г. Махачкала, E-mail: fainamaka@mail.ru*

П.А. Магомедова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: shabanova.patimat@mail.ru*

КОМПОНЕНТЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ИХ РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДАГЕСТАНСКИХ АВТОРОВ)

В статье даётся разбор компонентов невербальной коммуникации и их роли и значения в художественном тексте на примере произведений дагестанских авторов. Авторы пришли к выводу о том, что проведенный анализ произведений А. Агаева, А. Фатахова, А. Исмаилова показал, что дагестанские авторы чаще используют не тактильные средства невербальной коммуникации, а кинетические (жесты, мимику, пантомимику, позу, взгляд и т. д.). Учитывая способность средств невербальной коммуникации влиять на информацию, выраженную вербально (подтверждать ее, дублировать, дополнять, опровергать и т. д.), авторы используют невербальные компоненты, вклинивая их в речь героев в целях усиления их характеров, образности, фактурности, убедительности, а также достоверности и выразительности их речи. Тем самым в статье показано, что именно компоненты невербальной коммуникации, используемые авторами в художественных текстах, создают национальный колорит и помогают в передаче национального характера.

Ключевые слова: **невербальная коммуникация, художественный текст дагестанская литература, жест, мимика, речь, лезгинский язык и литература, тактильные и кинетические средства невербальной коммуникации**

Актуальность работы обусловлена тем, что компоненты невербальной коммуникации, их роль и значение в художественном тексте (на примере произведений дагестанских авторов) до настоящего времени исследована недостаточно.

Как известно, язык представляет собой форму общественного сознания, охватывающего все стороны окружающей человека действительности.

Также язык – первичная естественная форма выражения мысли человека. Однако для верного восприятия и истолкования мысли в процессе коммуникации необходимо учитывать конкретную ситуацию общения, в ходе которой важны тембр голоса, тональность, темп речи, жесты, мимика коммуникантов. Кроме того, указанные средства (тембр голоса, тональность, темп речи, жесты, мимика) зачастую определяют эмоциональную составляющую любого процесса коммуникации, так как невербальные средства гораздо эффективнее передают эмоции и чувства [1–11].

В художественной экспликации, конечно же, язык является основополагающим условием достижения автором индивидуализации изображения действительности.

В целях передачи местного колорита, для речевой характеристики героев авторы художественных тексов часто используют диалектную лексику, жаргонизмы и т. д. Обращение автора текста к тем или иным художественным средствам мотивировано стремлением создать художественный образ. Выбор языковых средств, в свою очередь, мотивируется своеобразием тех специфических художественных задач, что ставит перед собой автор. Между тем данная проблема на произведениях дагестанских авторов с учётом специфических национальных выразительных средств изучена не в полной мере. В этой связи основная цель статьи – исследовать компоненты невербальной коммуникации, их роль и значение в художественном тексте на примере произведений дагестанских авторов.

Из поставленной цели вытекают конкретные задачи:

1. Провести анализ художественных невербальных средств.
2. Выявить на примере произведений дагестанских авторов А. Агаева, А. Фатахова, А. Исмаилова специфику отражения невербальных средств общения.

Научная новизна и теоретическая значимость заключается в том, что материалы статьи будут способствовать углублению представления о невербальных средствах коммуникации.

Практическая ценность определяется тем, что материалы могут быть использованы при чтении лекций по дагестанской литературе, а также при написании квалификационных и курсовых работ студентами в вузе. Проведенный в статье анализ произведений А. Агаева, А. Фатахова, А. Исмаилова дал представление о способах показа невербальной коммуникации в произведениях дагестанских авторов.

К появлению ярких, оригинальных репрезентаций ассоциативно-образного и прагмалингвистического склада приводит, как правило, комплексное применение средств невербальной коммуникации.

В предыдущих работах мы рассматривали «употребление ***исключительно невербального*** способа кодирования ***исключительно агрессивно-оценочных*** тактик» [3].

Художественный текст, по-нашему убеждению, – ярчайший пример креолизированного текста, состоящего из двух разнородных частей родных «негомогенных частей: вербальной/речевой и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам)» [5, с. 180–184]. Анализ языка художественного произведения, речи героев вне средств невербальной коммуникации (мимика, жест, поза и т. д.), по нашему убеждению, ведет к неполной картине художественного мира произведения. Именно невербальный контакт придает процессу коммуникации и конкретной ситуации в художественном тексте неповторимую выразительность, эмоциональность, убедительность.

Таким образом, цель данной статьи – проанализировать роль и значение компонентов невербальной коммуникации в художественном тексте.

Как известно, невербальная составляющая процесса обмена информацией, то есть невербальная коммуникация, образуется эмотивными проявлениями высказывания. Согласно Крейдлин Г.Е., невербальная составляющая любого текста (то есть внеречевые и языковые средства, представленные в прямой или какой-либо знаковой форме) является «одной из важнейших областей функционирования знаков и знаковой информации» [4, с. 6].

В процессе изучения текстов как объектов научного исследования мы установили, что авторы художественных текстов порой заменяют вербальную форму средствами невербального общения, то есть жестами, мимикой, интонацией, выразительными паузами, различными выразительными позами, смехом и т. д., дешифровка которых активно способствует осознанию и конкретизации различных проявлений в речевых ситуациях.

В качестве материала исследования нами были использованы тексты художественных произведений современной лезгинской литературы. Исследуя роль и значение компонентов невербальной коммуникации в художественном тексте, мы рассматриваем различные вариации невербальных реализаций чаще в рамках семейно-бытовых отношений в языке действующих лиц, где, на наш взгляд, наиболее ярко, во всем многообразии проявляется весь спектр компонентов невербальной коммуникации.

Каждый из действующих лиц в художественном тексте является носителем определенного спектра специфичных языковых средств (определенные выразительные жесты, гримасы или действия), благодаря которым в воображении читателя создается и сохраняется картинка яркого, запоминающегося образа действия, поведения героев в процессе коммуникативного акта.

Например, в произведении А. Агаева «Расколотое солнце» *(«Пад хьаи рагъ»)* у главного героя один из специфических жестов – закручивание усов, которые, в свою очередь, являются неотъемлемым атрибутом его портрета. Через этот жест автор передает отношение героя к происходящему в зависимости от ситуативности.

1. «Ингье исятдани, кьве гьилик куьрснавай, чпикни хъсан заланвал квай, сад къацу, садни туьнт вили рангунин чемоданар майдандин юкьвал эцигна, меркездиз атанвай мугьман спелрив къугъвана. И арада патавай инихъ-анихъ физвай ксари вич фагьумайда кьат1ана, и карди адак мадни ашкъи кутуна. Нерин к1аник квай шуьк1уь п1узарар виниз-агъуз юзурна, спелар хъвер кваз къумрал чинал къугъуна. «Килиг, ксар, зи спелриз – ихьтинбур тек-тек инсанрихъ жеда», – ик1 лугьузвай мугьмандин гуьгьуьлри» [1, с. 4]. – *Вот и теперь, довольно тяжелые (один зеленый, другой – темно-синего цвета) чемоданы, свисающие с рук, поставив в центре площади, столичный гость «заиграл»* (т. е. подкрутил) *с усами. Поняв, что окружающие/проходящие обратили на него внимание, у него поднялось настроение. Пошевелив/поиграв вверх-вниз находящимися под носом тонкими губами, с усмешкой подкрутил усы, (в знач.: самодовольно заиграли на смуглом лице). «Смотрите, человеки, на мои усы – такие редко у кого могут быть», – так говорило настроение гостя».* (Здесь и далее подстрочный перевод *Казимагомедовой Ф.И.*).

2. – Ша, Тагьирбе-е-г! Ша-а-а! – к1валин иесиди атай мугьмандиз, кьве гьил кьве патахъ акъажна, шадвилелди теклифзава…

Абур кьвед къужахра гьатзава…[6, с. 4].

(– Заходи, Тагирбе-е- г! Заходи-и-и! – хозяин дома, раскинув руки в разные стороны, радостно пригласил…

Они обнялись…).

3. – Къе хъвадач, – лугьузва Тагьирбега, п1узардилай мез гуьц1из… [6, с. 5].

(– Сегодня пить не буду, – сказал Тагирбег (сам себе), облизывая губы языком…).

Жест *раскинуть руки (в разные стороны)* в культурах разных народов имеет множество значений. У народов Дагестана это жест приветствия, радости встречи, а в приведенном примере передает и желание обнять.

Как видно из примеров, жесты, мимика порой не просто дополняют речь, но и идут вразрез с ней, выдавая истинные намерения и мысли говорящего. Так, в третьем примере невербальная часть коммуникации не только не подтверждает высказывания героя (вербальную часть коммуникации), но и противостоит ей, выдавая истинные намерения персонажа, то есть в данном высказывании невербальный компонент является приоритетным в характеристике персонажа. Следовательно, из пассивных дополнений невербальные компоненты речи порой переходят в активные, являясь основной яркой характеристикой героя.

Процессу воссоздания и сохранения в воображении читателя яркого и запоминающегося образа действий, поведения героев в процессе коммуникативного акта способствуют в наибольшей степени, по нашему мнению, драматические произведения, где отсутствует развернутое повествовательно-описательное изображение, а поведение героев театрально. Драматические произведения построены на диалогах, которые сопровождаются действиями героев, а действия героев сопровождаются авторскими ремарками.

1. Шапери. *(мет-кьил гатаз*): Пуд хва аваз, къавумдал гьалтзавай, диде вай-вай… [2, с 294]. – **Шапери** (*ударя себя по коленям, голове*): Имея трех сыновей, вынуждена зависеть/быть на попечении у кума, матушка, вай-вай…».

2. Шапери: Захъ к1вал амач, я Балчи. (*Гъилер хкажна, жендек эч1яйиз*). Зи к1вал тарашна-а…[2, с. 293]. – Шапери: Не осталось у меня дома, Балчи. (*Вскинув руки, раскачивая тело/раскачиваясь*). Мой дом разграбили-и…

У дагестанских народов, в частности лезгин, приведенный в первом примере жест «*мет-кьил гатаз*» (*по коленям и голове, ударяя руками*) означает «*причитать*», выражая безутешные страдания. В приведенной фразе высокую степень трагизма передает не фраза «*вынуждена зависеть/быть на попечении у кума*», не междометие «*вай-вай*», используемое в речи также для выражения огорчения, отчаяния, а именно жест – «*мет-кьил гатаз*». Сказанная героиней – Шапери – фраза без сопровождения жеста, выражала бы лишь слабое огорчение. Приоритетным в данной конструкции является описанный жест, он передает и усиливает трагичность ситуации в мироощущении героини.

Обратимся ко второму примеру из этого же произведения. Та же героиня (Шапери), рассказывая о своем несчастье, сопровождает речь жестом (*вскинув руки, раскачиваясь),* что означает внутреннюю опустошенность, отчаяние. У народов Дагестана в минуты страшных потерь, отчаяния (смерти мужа, сына, отца) плачь и даже молчаливое горе сопровождалось монотонным покачиванием тела, свидетельствуя о внутренней зияющей пустоте.

В данном примере жест оголяет истинные эмоции героини. Объясняется это стремлением автора максимально приблизить ситуацию, описываемую в художественном тексте, к реальной, следовательно, невозможной без описания жестов, мимики и движений, сопровождающих речь того или иного персонажа.

Создавая их, автор стремится сделать повествование занимательным, доступным, а главное – привлекательным, чему и способствует использование средств невербальной коммуникации, спектр которых разнообразен и различен (отвращение, недовольство, презрение, радость, жалость, сожаление, забота, огорчение и т. д.) в зависимости от традиций, верований, менталитета, т. е., рассматривая невербальные компоненты речи, их роль и значение в художественном тексте, необходимо помнить о их социальной и ситуативной обусловленности.

Как и слова-экзотизмы, средства невербальной коммуникации, точнее их значение, могут не совпадать в культурах разных народов, так как они тоже являются продуктом развития общества.

Таким образом, проведенный анализ произведений А. Агаева, А. Фатахова, А. Исмаилова показал, что авторы рассмотренных нами художественных текстов чаще используют не тактильные средства невербальной коммуникации, а кинетические (жесты, мимику, пантомимику, позу, взгляд и т. д.).

Учитывая способность средств невербальной коммуникации влиять на информацию, выраженную вербально (подтверждать ее, дублировать, дополнять, опровергать и т. д.), авторы используют невербальные компоненты, вклинивая их в речь героев, в целях усиления их характеров, образности, фактурности, убедительности, а также достоверности и выразительности их речи.

Следовательно, именно компоненты невербальной коммуникации, используемые авторами в художественных текстах, создают национальный колорит и помогают в передаче национального характера.

Данная закономерность также прослеживается нами при анализе других произведений даргинских авторов, проведённого Э.М. Курбановой [7; 8; 9], а также произведений дагестанского фольклора [10; 11]. В то же время мы считаем, что затронутая нами проблема требует более детального осмысления.

Библиографический список

1. Агаев А. *Расколотое солнце*. Роман. Махачкала, 1993.
2. Исмаилов А. *Свадьба в тюрьме*. Махачкала, 2005.
3. Казимагомедова Ф.И. Невербальные средства общения и реализация агрессивно-оценочных тактик в художественной прозе. *Языки и культуры народов России и мира*: Международная научная конференция. Махачкала: АЛЕФ, 2019.
4. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык*. Москва: Новое литературное обозрение, 2002.
5. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креализированные тексты и их коммуникативная функция. *Оптимизация речевого взаимодействия*. Москва: Высшая школа, 1990.
6. Фатахов А. *Соседи*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2008.
7. Курбанова Э.М., Гашимова З.Ш. Особенности даргинского стихосложения. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 547–549 .
8. Курбанова Э.М., Магомедова М.К. Своеобразие любовной лирики Сулейбана Рабаданова. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 549–552.
9. Курбанова Э.М. Фольклорные традиции в творчестве Батырая. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 545–547.
10. Гусейнова М.М. Особенности функционирования вопросительных предложений в даргинских народных бытовых сказках. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 302–304.
11. Алиева Ф.А., Мухамедова Ф.Х. Функции чудесных предметов и явлений в волшебных сказках даргинцев. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 267–270.

References

1. Agaev A. *Raskolotoe solnce*. Roman. Mahachkala, 1993.
2. Ismailov A. *Svad'ba v tyur'me*. Mahachkala, 2005.
3. Kazimagomedova F.I. Neverbal'nye sredstva obscheniya i realizaciya agressivno-ocenochnyh taktik v hudozhestvennoj proze. *Yazyki i kul'tury narodov Rossii i mira*: Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya. Mahachkala: ALEF, 2019.
4. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: Yazyk tela i estestvennyj yazyk*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2002.
5. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Krealizirovannye teksty i ih kommunikativnaya funkciya. *Optimizaciya rechevogo vzaimodejstviya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
6. Fatahov A. *Sosedi*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2008.
7. Kurbanova `E.M., Gashimova Z.Sh. Osobennosti darginskogo stihoslozheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 547-549 .
8. Kurbanova `E.M., Magomedova M.K. Svoeobrazie lyubovnoj liriki Sulejbana Rabadanova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 549-552.
9. Kurbanova `E.M. Fol'klornye tradicii v tvorchestve Batyraya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 545-547.
10. Gusejnova M.M. Osobennosti funkcionirovaniya voprositel'nyh predlozhenij v darginskih narodnyh bytovyh skazkah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 302-304.
11. Alieva F.A., Muhamedova F.H. Funkcii chudesnyh predmetov i yavlenij v volshebnyh skazkah dargincev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 267-270.

Статья поступила в редакцию 05.06.23

УДК 811.351.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-588-590

***Kelbekhanovna M.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uzlipat066@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE PRINCIPLE OF HISTORICISM IN LITERATURE. Historicism as the most important literary problem makes it possible to explore many topical issues related not only to the evolution of genres in national literature, the formation of a new hero in a certain historical period, but also to the formation and development of creativity of an individual writer, with the artistic solution of the concept of "man and history" in his works. The desire of writers to find out the historical past of their people was the impetus for the appearance of works on a historical theme. Representatives of North Caucasian literatures focused on the experience of Russian writers and poets, whose works were aimed at studying the harmonious connection of times, at understanding the past of Russia and its best representatives. Later, the writers turn to this topic again. Their goal was to awaken patriotic feelings in the masses, to reveal the continuity of the feat of arms, to cause heroic impulses necessary for victory over the enemy among the people. A new understanding of boundaries of the works themselves on a historical theme contributes to the transfer of complex contradictory features of the era, understanding and acceptance of social, moral and psychological moments.

Key words: **the principle of historicism, literary criticism, North Caucasian literature, moral and ethical values, epic forms, typical image**

***М.Р. Кельбеханова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Uzlipat066@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПЕ ИСТОРИЗМА В ЛИТЕРАТУРЕ

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. Стремление писателей выяснить историческое прошлое своего народа явилось толчком к появлению произведений на историческую тему. Представители северокавказских 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. Уже позднее писатели вновь обращаются данной теме. Целью же их было пробудить в массах патриотические чувства, выявить преемственность ратного подвига, вызвать в народе нужные для победы над врагом героические импульсы. Новое понимание границ самих произведений на историческую тему способствует передаче сложных противоречивых особенностей эпохи, понимание и принятие социальных, нравственных и психологических моментов.

Ключевые слова: **принцип историзма, литературоведческий, северокавказская литература, нравственные и этические ценности, эпические формы, типический образ**

Актуальность работы обусловлена недостаточной исследованностью вопросов принципа историзма в литературе. Данный жанр получил большую популярность в мировой литературе. Писатели и поэты, исследуя возможности характера человека, его скрытый душевный потенциал, показывают, что в человеке по природе своей изначально заложено как положительное, так и негативное.

Основная цель – исследование вопросов принципа историзма в литературе.

Конкретные задачи:

– обзор исследований, связанных с вопросами принципа историзма в литературе;

– анализ роли человека в исторической эпохе.

Научная новизна и теоретическая значимость заключается в том, что современное литературоведение предпринимает попытки новой систематизации теоретических воззрений, имеющих непосредственное отношение к проблемам историзма. Фактически термин «историзм» адресует художественную литературу к взаимосвязи прошлого и настоящего, ко многим нравственным категориям.

Практическая ценность заключается в том, что материалы могут быть использованы в преподавании теории литературы в вузах и колледжах.

Началом развития русского исторического романа считаются произведения «Капитанская дочка» А.С. Пушкина и «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя: по богатству содержания и эпической силе это романы, только впрессованные в объем повести. Впоследствии, основываясь на традиции русской исторической прозы, представители литератур Северного Кавказа формируют собственные критерии национального исторического романа.

Данные проблемы наиболее полно отражены в научных трудах Л. Александровой, Ю. А. Андреева, Л. Арутюнова, А. Бочарова, Н. Воробьевой, И. Горского, В. Иванова, К. Келли, П.А. Николаева, В. Новикова, В. Оскоцкого, Ю.М. Оклянского, А. Пауткина, С. Петрова, М. Серебрянского, Б. Сучкова.

Вопросы развития северокавказской исторической прозы анализируются в работах Л. Бекизовой «От богатырского эпоса к роману» (1974); К. Гайтукаева «В пламени слова»(1989), Ч. Гусейнова «Формы общности советской многонациональной литературы» (1978); А. Гутова «Поэтика и типология адыгского

нартского эпоса» (1993); У. Далгат «Литература и фольклор» (1981) и многих других.

Концепт «историзм» появился в XIX в. Его использовали для объяснения нового подхода к описанию прошлого. В. Гюго, Ф. Купер, А.С. Пушкин, И. Полевой, В. Лажечников в своих творениях «воскресили» XIX век. Особой популярностью в эти годы пользовались также исторические романы В. Скотта.

Для многих писателей он стал учителем. Его «старинный роман выдвигал на первое место «достоинство» истории, показывая ее фасад, освещая прошлое как деятельность королей, вельмож, полководцев» [4, с. 52].

В конце 20-х годов XIX столетия А.С. Пушкин претворил в жизнь давно задуманную идею: «художественно воспроизвести прошлое во всей его истине… и в деталях передать дух исторической эпохи». Осуществляя свой замысел, поэт в течение трех неполных лет (с 1826 по 1828 годы) создает произведения, принадлежащие к разным литературным жанрам: «Арап Петра Первого», «Полтава», в которых главным действующим лицом выступает Петр I, опередив тем самым развитие исторической прозы в русской литературе его времени», реалистически подходит к решению основных проблем исторического романа. Более того, жизнь петровского периода автор воспроизводит с предельной достоверностью.

После А.С. Пушкина в XIX столетии Л.Н. Толстой создал свою эпопею «Война и мир», которая также разительно отличалась от нового европейского романа. Наиболее ценностные ориентиры произведения – великие исторические события, играющие определяющую роль в судьбах героев. Каждое из более пятисот действующих лиц имеет «свою, отличную от других», судьбу, свой отчет времени, но этот отчет неизменно сливается с временем, вбирающем в себя судьбы героев, течет однонаправленно, связывая все воедино. Вопросы исторического романа на протяжении многих лет были актуальными среди исследователей.

Г. Ленобль считает, что «роман является историческим, если автор воспроизводит на его страницах далекое прошлое, в деталях показывая жизнь, быт, нравы людей той эпохи» [2, с. 105].

С точки зрения Л. Александровой, «…создание художественного произведения – это сложный творческий процесс, включающий в себя, прежде всего, изучение, оценку, отбор фактов и явлений действительности. Художник-реалист, обратившийся к сложным вопросам современности, а тем более к темам исторического прошлого, уподобляется ученому-исследователю» [1, с. 52].

Кроме того, он считает возможным говорить не только о социалистическом историзме, суть которого «в художественном осмыслении жизни с позиций коммунистического идеала, определении ведущих тенденций эпохи, способствующих образному воспроизведению жизни в ее исторической перспективе и исторической ретроспективе, приводящих к созданию образа времени и героя эпохи» [1, с. 84], но и в постановке вопроса «о социальной позиции художника», необходимости «упомянуть тот эстетический идеал, который является определяющим в оценке реальной действительности и ее художественном воплощении» [1, с. 52].

По мнению С. Злобина, литературоведы, критики, романисты противопоставляют «понятия» «исторического» и «современного» романа. С его точки зрения, исторический роман формирует определенная специфика. Такой роман охватывает переломные моменты в истории этих народов, вскрывает движущие силы, пружины событий, показывает закономерности и взаимосвязи, которые имели решающее значение для того или иного исторического поворота».

В. Оскоцкий утверждает, что «поиск значительного исторического материала – всего лишь начальное звено творческого процесса, первотолчок к интенсивной работе художественной мысли. Ключевая личность истории сама по себе еще ничего не предвосхищает и не предрешает и никакого успеха автоматически не гарантирует. Все решает масштабность художественной мысли, постигающей сокрытую связь времени, широта идейно-нравственных обобщений прошлого» [3, с. 61].

С.М. Петров, исследовавший данную проблему, под исторической личностью понимает «действительно положительного героя», который несет в себе прогрессивное начало, несмотря на то, является ли он реально существующей личностью или плодом художественного вымысла писателя» [4, с. 453].

Это, во-первых, личность главного героя – образ исторической личности (государственного политического деятеля) или выразителя социально-исторических тенденций эпохи. Во-вторых, типический образ исторической личности ограниченного масштаба, воплощающей в себе индивидуальное своеобразие типических черт эпохи, в которой жил данный герой. В-третьих, вымышленное лицо, типически вобравшее в себя характеристики и черты тех или иных социальных слоев общества, истории.

Но имеет место и другая точка зрения, согласно которой роман можно считать историческим, если в нем нет ни исторических лиц, ни документально зафиксированных событий, но при этом роман раскрывает облик людей в неповторимости, обусловленной эпохой. То есть историческая достоверность уходит на второй план или вообще не соблюдается.

Ощущение исчерпанности идей предшествующей эпохи, переосмысление многих нравственных и этических ценностей, прежде казавшихся незыблемыми («материя исчезла», «Бог умер»); ощущение кризиса, коснувшегося всех сторон жизни российского общества и российской культуры в целом после Октября 1917 года, настолько изменили характер взаимоотношений человека и мира, трансформировали духовное и психологическое содержание личности, что социально-исторические координаты старого реализма оказались неспособными отразить изменившиеся связи человека и действительности.

Если говорить о литературе советского периода, то первой ее темой после темы Октября стало изображение гражданской войны за советскую власть. В предвоенные годы в русской литературе созданы значительные произведения на историческую тематику: «Степан Разин» А. Чапыгина, «Повесть о Болотникове» Г. Шторма, «Цусима» А. Новикова-Прибоя, «Чингис-Хан» О. Яна, «Севастопольская страда» С. Сергеева-Ценского, «Одеты камнем» О. Форш, «Кюхля» Ю. Тынянова.

Возможно, этим и объясняется появление в 1960–80-е годы произведений Г. Маркова («Сибирь»), А. Иванова («Вечный зов»), П. Проскурина («Судьба»), И. Мележа («Люди на болоте»» и «Дыхание грозы»), С. Залыгина («Соленая падь», «Комиссия»), Ф. Абрамова («Две зимы и три лета», «Братья и сестры»), В. Чивилихина («Память»). В них широко изображены судьбоносные для истории страны события, которые осмысливаются художниками очень глубоко, в непосредственной связи с жизнью и психологией отдельного человека, с закономерностями общественного развития. Эти вопросы соотносятся с общими философскими проблемами.

Ч. Айтматов в своей прозе («И дольше века длится день», «Плаха», «Прощай, Гульсары!», «Материнское поле», «Первый учитель») акцентирует внимание не только на изменениях, происходящих в сознании, быту, культуре, психологии людей. Он размышляет о жизни и смерти, мире и счастье, о долге и ответственности человека, о памяти и беспамятстве. Так он подводит к выводу о том, что отсутствие памяти, чувства благодарности к старшему поколению лишает человека корней, прерывает связь поколений.

В романе замечательного грузинского писателя Ч. Амирэджиби на широком фоне социально-политической и культурной жизни Грузии конца Х1Х – начала ХХ века воссоздается образ человека, не приемлющего нравственных устоев общества, к которому по рождению и воспитанию он принадлежит. Произведение пронизано поисками ответов на «жгучие вопросы жизни». Автор размышляет о социальной несправедливости, осмысливает такие кардинальные проблемы времени, как добро и зло в социальном мире, вера и безверие, страдание и протест, соотношение личности и общества, перспективы развития человечества. В постановке и художественном решении кардинальных проблем времени, оказывающих влияние на качественное состояние общества, Ч. Амирэджиби следует своим предшественникам в русской литературе – Л.Н. Толстому и Ф.М. Достоевскому.

Появление же в печати произведений О. Чиладзе «Шел по дороге человек», «И всякий, кто встретится со мной» критики связывают с понятием «новый историзм», суть которого в осмыслении и изображении современности.

В. Шукшин («Я пришел дать вам волю»), В. Астафьев («Последний поклон», «Царь-рыба»), В. Белов («Кануны»), В. Распутин («Живи и помни», «Последний срок»), в свою очередь, утверждают, что следование традиции благородно. «И в то же время традиция сама по себе еще не гарант нравственности: она только одно из условий формирования личности. Главное же слово – за самим человеком и тем опытом, который он лично выстрадал и осознал».

Но Л. Якименко, имея в виду повести В. Распутина, считает, что вряд ли их можно отнести к тому, что называется эпосом, тем более если сравнить со своеобразными романными циклами Г. Маркова, К. Симонова, А. Нурпеисова, Г. Ходжера, И. Мележа, которые охватывают значительные периоды жизни народа, а также дают ответы на актуальные для своего времени вопросы.

Как нам представляется, В. Распутин тем и интересен, что во всех своих произведениях воспроизводит столкновение между прошлым и настоящим. Драматические конфликты и старухи в его повестях как бы лишаются временных черт и приобретают нечто надвременное, воплощая общественные приобретения нравственной жизни крестьянина за многие века. Это новый момент в авторском поиске эпического осмысления мира. И это очень важно, так как задача искусства состоит в том, чтобы показать процесс осмысления мира человеком, его сознательной нравственности, мировоззрения.

В жанре поэмы также данная тема нашла свое применение. Создаются «За далью даль» А.Г. Твардовским, «Проданная Венера» В. Федоровым, «Середина века» В. Луговским, «Строгая любовь» Я. Смеляковым, «Глазами столетий» В. Фирсовым, «Суд памяти» Е. Исаевым. В них впервые разрешается такая проблема, как современник и история, место человека в историческом процессе. В их постановке поэзия опередила прозу.

Наличие исторической тематики в произведении еще не говорит о том, его содержание соответствует смыслу терминов «историзм», «новый историзм», «художественная историософия» (Р. Юсуфов) и другим – все это свидетельствует об изменчивости историзма, о его развитии и совершенствовании. Формирование эпических форм в национальной литературе было, несомненно, связано с современной тематикой. Хотя содержание национальной жизни чаще всего служит прямым предметом изображения в прозе. Думается, нельзя отрицать, что значительную роль в формировании эпических форм сыграла историческая и историко-революционная тема, так как эти темы давали наибольший простор для содержания национальной специфики в жизни каждого народа.

Л.М. Чмыхов в статье «Исторический роман в литературе Северного Кавказа (многообразие и специфика жанра)» пишет: «Возникновение региональных циклов – характерное явление современной исторической романистики. Оно

отражает повысившийся уровень исторического самосознания всех народов.… На примере литературы Северного Кавказа можно рассмотреть общие законы и убедиться в универсальности принципа революционного историзма писательского мышления» [5, с. 28].

Жанровыми особенностями исторического романа, с ее точки зрения, являются, во-первых, наличие подлинного исторического лица, во-вторых, дистанция во времени, в-третьих, специфическое соотношение правды и вымысла, в-четвертых, историзм, и, наконец, собственно историческая проблематика.

Таким образом, проведенный анализ вопросов историзма в литературе привел к выводам о том, что во второй половине XX столетия (в послевоенный период) писатели, разрабатывая историческую тему, связывали ее с нравственной проблематикой. Это произведения, в которых центральной является проблема гуманизма и связанный с ней целый ряд других вопросов – доверие, вера в людей, жалость и сострадание к ним. Человек творческой интуиции, как правило, выступает двигателем общественного прогресса, от его воли и способностей зависит как настоящее, так и будущее народа. Кроме того, он сталкивается с необходимостью узнать и свое прошлое, так как только «тот, кто владеет памятью о прошлом, владеет ключами от будущего, знает и уверенно созидает настоящее. Анализ в сфере исторического романа подтверждает, что жанр этот получил большую популярность в мировой литературе. Силой своего художественного дарования, исследуя возможности характера человека, его скрытый душевный потенциал, писатели показывают, что в человеке по природе своей изначально заложено как положительное, так и негативное, т. е. в нем есть как доброе, так и злое, низкое и высокое, ничтожное и великое. И то, и другое начало может развиться в зависимости от того, какие условия будут наиболее благоприятными для их проявления.

Библиографический список

1. Александрова Л. *Советский исторический роман: Типология и поэтика*. Киев: Вища школа, 1987.
2. Ленобль Г.М. *История и литература*. Москва: Художественная литература, 1977.
3. Оскоцкий В.Д. *Роман и история. Традиции и новаторство советского исторического романа*. Москва: Художественная литература, 1980.
4. Петров С.М. *Русский исторический роман XIX в*. Москва: Художественная литература, 1984.
5. Чмыхов Л.М. *Советский исторический роман 60–70 гг.: специфика жанра и проблематика*. Автореферат … доктора филологических наук. Ставрополь, 1985.

References

1. Aleksandrova L. *Sovetskij istoricheskij roman: Tipologiya i po`etika*. Kiev: Vischa shkola, 1987.
2. Lenobl' G.M. *Istoriya i literatura*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1977.
3. Oskockij V.D. *Roman i istoriya. Tradicii i novatorstvo sovetskogo istoricheskogo romana*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1980.
4. Petrov S.M. *Russkij istoricheskij roman XIX v.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984.
5. Chmyhov L.M. *Sovetskij istoricheskij roman 60-70 gg.: specifika zhanra i problematika*. Avtoreferat … doktora filologicheskih nauk. Stavropol', 1985.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-590-592

Magomedrasulova A.S., *teacher, Department of Natural Sciences and Humanities, College of DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

STABLE PHRASES WITH A COLOR COMPONENT IN ENGLISH ADJECTIVES. Having considered the semantic structure of adjectives of color, it is found that for the most part figurative meanings of these adjectives there are mainly phraseologically related and they are realized in a limited number of stable word combinations, figurative and non-figurative. Stable phrases with adjectives expressing the basic concepts of color fall into two large groups: nominal and verbal. Stable combinations of the nominal type are formed from words with the subject meaning of the word defining it. The whole combination as a whole has a substantive meaning, has the characteristics of a noun and acts in all its functions. Verb stable phrases convey a concept of an action or state. Grammatically, a leading verb in them is a verb that forms the entire phrase and the structure of the entire phraseological unit and depends on the grammatical and syntactic properties. The semantic structure of adjectives of color consists of direct and figurative meanings that are in certain relationships with each other. Portable values can represent a consistent development of a single line of values, but with varying degrees of abstraction. They can relate to a wide variety of areas. They can characterize the state of unavailability, physical or moral immaturity, inexperience of a person, denote the state of the weather, the corresponding state, the mood of a person, can serve as an assessment of actions.

Key words: **English, adjectives of color, verb component, nominal component, stable phrases, functional and semantic characteristics, structural type**

А.С. Магомедрасулова, *преп., колледж ДГУ, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

УСТОЙЧИВЫЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЯ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА В ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Рассмотрев семантическую структуру прилагательных цвета, установлено, что в большинстве своем переносные значения этих прилагательных оказываются преимущественно фразеологически связанными и реализуются в ограниченном числе устойчивых словосочетаний, образных и необразных. Устойчивые словосочетания с прилагательными, выражающими основные понятия цвета, распадаются на две большие группы: именные и глагольные. Устойчивые сочетания именного типа образуются из слов с предметным значением определяющего его слова. Все сочетания в целом имеют предметное значение, обладают признаками существительного и выступают во всех его функциях. Глагольные устойчивые словосочетания передают понятие действия или состояния. Грамматически ведущим в них является глагол, который оформляет все словосочетание и от грамматико-синтаксических свойств которого зависит структура всей фразеологической единицы. Переносные значения могут представлять собой последовательное развитие единой линии значений, но с различной степенью абстракции. Они могут относиться к самым разнообразным сферам. Могут характеризовать состояние неготовности, физическую или нравственную незрелость, неопытность человека, обозначают состояние погоды, соответствующее состояние, настроение человека, могут служить оценкой действий.

Ключевые слова: **английский язык, прилагательные цвета, глагольный компонент, именной компонент, устойчивые словосочетания, функционально-семантическая характеристика, структурный тип**

Актуальность темы исследования обусловлена малоисследованностью вопросов, связанных с прилагательными цвета в устойчивых словосочетаниях английского языка [1–3].

Основная цель заключается в характеристике устойчивых словосочетаний английского языка с компонентом – прилагательным цвета.

Конкретные задачи работы определяются указанной целью и сводятся к следующему:

– структурная характеристика устойчивых словосочетаний английского языка с компонентом прилагательным цвета;

– анализ лексического состава данных устойчивых сочетаний;

– возникновение и функционирование устойчивых словосочетаний английского языка с компонентом прилагательным цвета.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования. Она заключается в решении поставленных конкретных задач, в характеристике семантической структуры устойчивых словосочетаний с прилагательными цвета английского языка, а также особенностей их возникновения в данном языке.

Практическая ценность обусловлена тем, что результаты работы могут быть использованы в преподавании английского языка в вузах и колледжах, а также при составлении словарей устойчивых словосочетаний английского языка.

Отношения между компонентами внутри свободных словосочетаний нетождественны отношениям, которые складываются внутри устойчивых сочетаний. Это дает повод перейти к анализу устойчивых сочетаний, внутри которых прилагательные цвета реализуют свои значения. Устойчивые словосочетания с прилагательными, выражающими основные понятия цвета, распадаются на две

большие группы – именные и глагольные. Устойчивые сочетания именного типа образуются из слов с предметным значением определяющего его слова. Все сочетания в целом имеют предметное значение, обладают признаками существительного и выступают во всех его функциях. Единственным структурным типом оказывается прилагательное + существительное: white coffee «кофе с молоком» (досл.: белый кофе), green winter «бесснежная зима», red carpet «радушный прием» (досл.: красная дорожка), a ginger group «группа активистов» (рыжая группа), to blue money «транжирить деньги» (к голубым деньгам), White elephant «разорительное имущество» (белый слон), black box «черный ящик», black market «черный рынок».

Глагольные устойчивые словосочетания передают понятие действия или состояния. Грамматически ведущим в них является глагол, который оформляет все словосочетание и от грамматико-синтаксических свойств которого зависит структура всей фразеологической единицы. В этой группе можно выделить две структурные разновидности. Прилагательное может входить в глагольное устойчивое словосочетание в предикативной и атрибутивной функциях. Примерами употребления прилагательных цвета в предикативной функции могут служить следующие выражения: To talk a blue streak «болтать много» (говорить о синей полосе), To have a yellow streak «струсить» (чтобы была желтая полоса), To see pink elephants «видеть галлюцинации» (видеть розовых слонов).

К данному типу примыкает ряд случаев, где сочетание прилагательного цвета с соответствующим существительным, выступающее как лексически самостоятельная фразеологическая единица, вступает в связь с глаголом и становится, таким образом, компонентом глагольного устойчивого словосочетания: to give the green light «чтобы дать зеленый свет» (разрешить), look at the world through rose-colored glasses «смотреть на мир в розовых очках», to be in the black «быть в плюсе», to be in the red «быть в минусе», to see in black and white «видеть все в черно-белом», to black out «потерять сознание» [3].

Несмотря на лексическую целостность устойчивого словосочетания, выражающего свое значение комплексом всех своих компонентов, можно провести анализ связи между ними.

Компонент цветообозначения в пословицах, поговорках и идиоматических выражениях может переводиться существительными, прилагательными, а также глаголами, что позволяет отразить семантические характеристики того или иного цвета [1, с. 70].

Прилагательное цвета в составе устойчивого словосочетания естественно оказывается связанным и с глагольным, и с именным элементом.

С глагольным элементом прилагательное цвета указывает на характер протекания действия: to blacklist (someone) «внести в черный список», turn green with chagrin «позеленеть от огорчения», be tipsy «быть навеселе», have a grudge against anyone «иметь зуб на кого-либо», be in the black «быть успешным», be blue in the face «посинеть лицом» [3].

С именным элементом прилагательное цвета выражает качество и свойство предмета: yellow danger level «желтый уровень опасности», black – tie (white-tie) event/affair «встреча при галстуках», blue-ribbon «авторитетный».

Переосмыслению могут подвергаться как прилагательные: gloomy thoughts «мрачные мысли», так и опорное слово: hard coal / black coal «каменный уголь».

Сюда же относится группа именных устойчивых выражений с именем, где прилагательное выступает в своем прямом цветовом значении: pink sauce «розовый соус», green soup «зеленый суп».

Внутри устойчивого выражения прилагательное может выступать в различных функциях. Одной из таких является классификационная функция, которая проявляется в тех случаях, когда разные прилагательные сочетаются с одним и тем же словом предметного значения. Таким образом, возникает ряд устойчивых сочетаний именного типа, где прилагательное указывает на признаки, отличающие явления или предметы от им подобных.

Иногда подобным образом достигаются резкие качественные противопоставления: bright joyful happy day «яркий счастливый день» – dark dark thoughts «темные мрачные мысли», bright idea «блестящая идея» – not a good idea «плохая идея» [3].

В некоторых случаях прилагательное выступает в усилительной функции и лишь подчеркивает выражаемое качество или свойство. Усилительный характер прилагательного объясняется отсутствием какой бы то ни было семантической связи между ним и компонентами устойчивого сочетания. Именно в силу такой лексической несовместимости прилагательного с другими элементами создается особая экспрессивность.

Проведенный анализ показал, что одним из путей возникновения устойчивых словосочетаний является наличие семантически стержневого и фразеологически господствующего слова. В числе таких слов, являющихся семантической основой для образования устойчивого сочетания, может быть и прилагательное, в том числе и прилагательное цвета. Прилагательное цвета используется в прямом или в переносном значении. В основе переноса может лежать метафора или метонимия.

Возникновение устойчивых словосочетаний на основе одного из значений прилагательных цвета позволяет именно прилагательное считать семантически стержневым словом. В ряде устойчивых выражений семантически стержневым оказывается не слово, а словосочетание. Прилагательное вместе с существительным становится семантической основой для появления фразеологизмов.

Прилагательные в этих значениях выступают характеристиками действий, черт характера, различных чувств и традиций. Они присоединяются к другой группе предметов. Так, у прилагательных цвета изменяется их семантическая структура: появляются новые значения и возникают более широкие возможности сочетаемости [2, с. 425].

В большинстве своем подобные случаи появления устойчивых словосочетаний касаются тех, в которых глагол оказывается грамматически оформляющим компонентом. Данное же семантическое ядро может существовать как самостоятельная языковая единица и вне этого устойчивого словосочетания, возникнув, в свою очередь, на основе одного из значений прилагательных. Между центральным – основным номинативным значением – и переносным значениями устанавливается разная степень зависимости. Возникающие новые переносные значения могут непосредственно опираться на цветовые, т. е. в переносном значении продолжает присутствовать еще и цветовой образ. Это можно увидеть на примере прилагательного turn green with chagrin «позеленеть от огорчения» и других. Цветовой образ может и не ощущаться, хотя эти значения непосредственно вытекают из цветовых.

Окружающий мир воспринимается благодаря цвету. Способность различать цвета составляет значительную часть возможностей зрительного восприятия человека. Невозможно представить круг деятельности человека, где не присутствовал бы цветовой фактор. В человеческой культуре цвет всегда имел особенное значение, так как тесно связан с философским и эстетическим осмыслением мира [4, с. 322].

Переносные значения, служащие характеристикой предмета или лица, определенных отрезков времени и состояний человека, переживаний и чувств, выходят из поля цветообозначений. Тем самым они способствуют связи поля цветобозначений с другими лексическими сферами, как с близкими, так и весьма далекими. Поле цвета, таким образом, оказывается связанным с полем морально-этических понятий. Эти переносные значения представляют собой уже более высокую ступень абстракции сравнительно с теми, которые непосредственно связываются с цветообозначениями. Последние еще как бы лежат на грани поля цвета и других соседствующих семантических полей.

Переносные значения могут находиться в отношении непрямой связи с основным цветовым значением. В этом случае переносное значение восходит к основному через промежуточное значение. Так, значение black sheep «черная овца» выступает в значении «белая ворона», то есть выделяющийся среди других.

Различные цветовые прилагательные могут получать одинаковые переносные значения, которые объединяются по своему содержанию в общие группы. Это могут быть политическая характеристика, эмоциональная характеристика, оценочное значение, временная характеристика. В преобладающем большинстве случаев прилагательные в одинаковых значениях сочетаются с существительными разных лексических групп и в разных моделях.

В связи с изменением значения у цветового слова меняется характер соотношения внутри всей лексической группы, что проявляется в установлении синонимических и антонимических отношений. Общая линия в развитии значений у прилагательного цвета, перераспределение синонимических и антонимических отношений служит подтверждением общности этой группы слов и ее системности.

Прилагательные цвета в своих прямых значениях широко сочетаются с разнообразными существительными из различных семантических сфер. Это конкретные по своей семантике существительные, которые служат названиями продуктов питания, растений, животных, предметов быта.

Прилагательные цвета сочетаются также с различными существительными отвлеченного значения, указывающими на отрезки времени, на определенные душевные состояния и эмоции человека.

В сочетании с существительными этого плана в основном проявляются уже не цветовые, а иные значения цветовых прилагательных: характер и степень эмоциональных ощущений, временная характеристика, возраст.

Значения, которые проявляются у цветовых прилагательных, не следует рассматривать как свободные, которые вступают в сочетание с любой группой слов. В большинстве своем они оказываются фразеологически связанными, ограниченными узкими рамками одного–двух выражений. Чем выше степень абстрактности, тем меньше свобода сочетаемости.

Сочетания, внутри которых прилагательные цвета реализуют значения, следует рассматривать как устойчивые по форме и значению. Эти устойчивые словосочетания, представляют собой разновидности фразеологических сочетаний вообще.

При анализе связи между компонентами устойчивого сочетания прилагательное оказывается спаянным либо с глагольным элементом, и тогда вместе с ним оно указывает на характер протекания действия, на состояние, либо с именным элементом и выражает качество и свойство предмета.

Степень спаянности компонентов может быть различной и зависит от характера их переосмысления. Переосмыслению могут подвергаться прилагательные, опорное слово и все словосочетание.

Внутри устойчивого словосочетания прилагательное может выступать в классифицирующей функции и усилительной функциях, подчеркивая выражаемое качество или свойство.

Появление устойчивых словосочетаний данного типа обусловило развитие самого прилагательного, возникновение у него определенного значения и возможности сочетаться с другими словами.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы: семантическая структура прилагательных цвета складывается из прямых и переносных значений, которые находятся между собой в определенных отношениях. Переносные значения могут представлять собой последовательное развитие единой линии значений, но с различной степенью абстракции. Они могут относиться к самым разнообразным сферам. Могут характеризовать состояние неготовности, физическую или нравственную незрелость, неопытность человека, обозначают состояние погоды, соответствующее состояние, настроение человека, могут служить оценкой действий. В зависимости от того, какое слово оказывается в них грамматически ведущим, устойчивые словосочетания с прилагательными цвета распадаются на две большие группы. Наиболее активным структурным типом именных словосочетаний является «прилагательное + существительное». В группе глагольных фразеологических единиц выделяются разные структурные разновидности, в зависимости от того, входит ли прилагательное в глагольное устойчивое сочетание в предикативной функции или в атрибутивной. Для фразеологических единиц с компонентом – прилагательным цвета семантически стержневым является прилагательное цвета в прямом или переносном смысле или прилагательное вместе с соответствующими существительными.

Библиографический список

1. Абакумова И.А. Ахроматические цвета в английских фразеологизмах и варианты их перевода. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 12: 69–72.
2. Азизова С.А. Употребление цветообозначений-прилагательных в произведениях английских писателей. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1: 424–426.
3. Кунин А.В. *Большой англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1984.
4. Никатуева А.М. История изучения лексики цветообозначений в даргинском и английском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2: 321–322.

References

1. Abakumova I.A. Ahromaticheskie cveta v anglijskih frazeologizmah i varianty ih perevoda. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 12: 69-72.
2. Azizova S.A. Upotreblenie cvetooboznachenij-prilagatel'nyh v proizvedeniyah anglijskih pisatelej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1: 424-426.
3. Kunin A.V. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1984.
4. Nikatueva A.M. Istoriya izucheniya leksiki cvetooboznachenij v darginskom i anglijskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2: 321-322.

Статья поступила в редакцию 10.04.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-592-594

***Maitieva R.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: majtieva@list.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FIGURATIVE SYSTEM OF DARGINIAN AND RUSSIAN PAROEMIAS. The article considers a figurative system of Dargin and Russian paremias. The figurative system of paremiological units of any language can be determined by the composition that is included in it. For the most part, the figurative composition of paremias is based on nouns, as supporting words included in the paremia. This also includes phraseological expressions. Note that the range of names-reference words included in the paremiological unit is limited. Such supporting words determine the transfer of the figurative composition of the paroemias. Usually such words include certain connotations. In both paremiological foundations, by the nature of connotative meanings, by the types of symbolization, we have identified such types of nouns that are the supporting words in these paremias, as: animals and birds, food, foodstuffs, body parts, human names (occupation), abstract names. The distribution into these species is due to the connotative meaning of their meaning. Different species and groups are characterized by certain traits that are transferred from animals to humans, their character, actions, which causes associations, that is, connotativity. Body parts serve as symbols that contribute to the characterization of human functions. In the Darginian language, some parts of the body (liver) are symbols of consanguinity. The names of food and foodstuffs most often symbolize labor, but they are also symbols of abundance, prosperity. The most common in both languages are paremias with reference words-the names of abstract phenomena. This is due to the wide range of dissemination of these concepts, and their connotative meaning.

Key words: **comparative analysis, figurative system, paroemias, Darginian language, Russian language, connotative meanings, supporting words, nouns**

***Р.А. Майтиева,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: majtieva@list.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ ДАРГИНСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ

В статье рассматривается образная система даргинских и русских паремий. Образная система паремиологических единиц любого языка может определяться тем составом, которые входят в нее. В большинстве своем образный состав паремий строится на существительных как опорных слов, входящих в паремию. Также сюда входят и фразеологические выражения. Отметим, что круг имен – опорных слов, входящих в паремиологическую единицу, ограничен. Такие опорные слова определяют передачу образного состава паремий. Обычно такие слова включают в себя определенные коннотации. В обоих паремиологических фондах по характеру коннотативных значений, по видам символизации мы определили такие виды существительных, являющихся в этих паремиях опорными словами, как животные и птицы, пища, продукты питания, части тела, наименования человека (род деятельности), абстрактные названия. Наибольшую распространенность в обоих языках получили паремии с опорными словами – названиями абстрактных явлений. Это объясняется широким кругом распространения данных понятий и их коннотативным значением.

Ключевые слова: **сопоставительный анализ, образная система, паремии, даргинский язык, русский язык, коннотативные значения, опорные слова, имена существительные**

Актуальность исследования обусловлена тем, что сопоставительный анализ образной системы даргинского и русского паремиологического фондов проводится в нашей работе впервые.

Цель работы заключается в проведении сопоставительного анализа образной системы даргинских и русских паремий.

Поставленная цель определила конкретные задачи:

1. Провести сопоставительный анализ образного строя даргинских и русский паремий.

2. Выявить среди них наиболее широко распространенные коннотации.

Теоретическая ценность заключается в том, что в данной работе впервые анализируется образный строй паремий даргинского и русского языков. В научный оборот вводится значительное количество паремий с опорными словами-существительными, имеющими коннотативное значение.

Практическая значимость состоит в том, что материалы исследования могут быть применимы в составлении двуязычных словарей паремий, при чтении в вузах и колледжах спецкурсов по стилистике и культуре речи, а также по лингвострановедению.

Образная система паремиологических единиц любого языка может определяться тем составом, которые входят в нее. В большинстве своем образный состав паремий строится на существительных как опорных слов, входящих в паремию. Также сюда входят и фразеологические выражения. Отметим, что круг имен – опорных слов, входящих в паремиологическую единицу, ограничен. Такие опорные слова определяют передачу образного состава паремий. Обычно такие слова включают в себя определенные коннотации. К примеру, в даргинских паремиях отмечаются не все наименования представителей фауны. Сюда включены лишь некоторые, имеющие известные коннотации: *гурда* «лиса», *бец1* «волк»,

г1яра «заяц», *урчи* «лошадь», *эмх1е* «осел», *синка* «медведь», *къяна* «ворона», *ч1ака* «орел»: *Бец1лис Аллагь гьаниркур къияйзи бикибх1елицун.* «Волк вспоминает Аллаха только тогда, когда он в опасности». *Бец1 хяван гьямх1ебик1арну, сунес биэсиллиг1иб умц1ар.* «Волк не лает, как собака, а рыщет в поисках еды». *Бец1 бебк1илихьал, чилра пашманх1ейрар.* «Никто не пожалеет о том, что волк сдох». *Бец1 гьачам къяббики х1елукъан.* «Одним укусом волк не бывает сыт». *Ч1ич1ай барсбируси хасият ах1енну, кам саби.* «Змея меняет не нрав, а шкуру». *Эмх1е, мукукури даргес арякьи, лих1бира деткахъили чарбухъун.* «Осел, ушедший за рогами, вернулся без ушей». *Ахъли урцуси ч1ака бирар.* «Высоко летает орел». *Бец1лис бирхъути хьанц1а биъни багьандан ах1енну, мукьри дугни багьандан саби.* «Волка бьют не за то, что сер, а за то, что убивает ягнят [1].

В русском языке также не весь перечень наименований животных и птиц включен в состав паремий. Здесь имеют значение лишь те наименования, которые включают известные коннотации. Опорными, определяющими компонентами в русских паремиях являются наименования «волк», «лиса», «заяц», «лошадь», «ворон» и некоторые другие: *Старый ворон не каркнет даром: либо было что, либо будет что. От ворон отстала, а к павам не пристала. Волк, когда состарится, становится игрушкой для собак. Дешево волк в пастухи нанимается, да мир подумывает. Прытче зайца не будет, а и того ловят. Труслив, что заяц, блудлив, что кошка. Береженого коня и зверь в поле не берет. Песней коня не накормишь. Ретивому коню всегда работы вдвое, а тот же корм.*

Все приведенные названия животных и птиц имеют в паремиологических фондах, помимо имени, и слово-символ. К примеру, и в даргинском, и в русском языках лиса является символом хитрости, коварства, обмана, символизирует хитрого, лукавого человека, которому ни в коей мере нельзя доверять. В русском языке ворона выступает символом неприятного человека: *Наряд соколий, а походка воронья. Без хвоста и ворона не красна. Как ни бодрилась ворона, а до сокола далеко ей* [2].

В даргинском – *къяна* – «ворона» является предвестником беды, неприятностей и даже плохой погоды: *Къяна «къя» бик1алли, аргъ бумкьар.* «Вороны каркают – к плохой погоде». *Къяна ц1уббарадлира, къянали кавлан.* «Если даже отбелишь ворону, она останется вороной» [1].

В русском паремийном фонде *собака* – символ услужливости, верности: *Хорошая собака без хозяина не останется. Добрая собака три раза в ночь просыпается, чтоб за хозяином приглядеть. Как ни вертись собака, а хвост позади* [2].

В даргинском *хя* «собака» является символом негатива, брезгливости: *Хялис т1ерхьаван лайбак1иб.* «Кинули, словно собаке палку».

«Это связано с тем, что собака в исламе считается нечистым животным. Мусульманам контакт с собакой запрещен. Собака в исламе именуется «наджис» – это библейское слово переводится как «змей», то есть «нечистое животное», которое может осквернить одежду, пищу и самого человека. После осквернения любой правоверный обязан совершить очищение» [3, с. 53].

Отметим, что состав опорных слов, чаще всего имен существительных, ограничен в паремиях обоих языков. В обоих языках нечасто встречаются либо совсем не встречаются некоторые названия животного мира. К таким относятся и в русском, и в даргинском языках примерно одни и те же названия животных и птиц. В русском: барсук, баран, лягушка, воробей, ласточка, ласка, куница, соболь, енот и другие названия. В даргинском *дугелибуг* «барсук», *х1ярц1* «куница», *кигьа* «баран», *чат1а* «ласточка», *ярма* «белка». Данные названия если и встречаются в паремиях, то в единичных случаях.

Очевидно, что каждое опорное слово в паремиологической единице должно иметь в своем значении известные коннотации, что и является составляющей образной системы паремии.

В паремиологических фондах даргинского и русского языков активно используются, кроме наименований фауны, и названия флоры, наименования пищи, частей тела. Все эти названия символизируют то, что с ними связано в процессе жизнедеятельности человека.

Наиболее часто употребляемыми названиями пищи и продуктов питания в русских паремиях являются хлеб, вода, пирог, каша, калач, уха.

Ряд из них являются символом достатка: *Гречневая каша – матушка наша, а хлебец ржаной – отец наш родной. Овсяная каша хвалилась, что с коровьим маслом родилась. Все есть, только птичьего молока нет* [2].

Большая часть русский паремий с названиями пищи связаны с работой, осуждают лень, символизируют труд: *Когда дрова горят, тогда и кашу варят. Хочешь есть калачи, так не сиди на печи. Не терт, не мят, не будет калач. Где пирог с крупой, там и всяк с рукой. Ершова уха, да ложка суха. Без соли стол кривой. Аминем квашни не замесишь. Баловством хлеба не наживешь* [2].

В ряде случаев названия пищи являются мерилом жизненных ценностей: *Слову – вера, хлебу – мера, деньгам – счет*.

В даргинских паремиях названия пищи также выступают мерилом жизненных ценностей. Труд превыше всего ценится в этих паремиях: *Балгнани анк1и дашахъалри, кьадини илди х1едегл1и.* «Если бы от молитвы пшеница росла, мулла ее не сеял бы». *Бареси баралли, беркеси х1еберки ках1евлан.* «Работу сделай, покушать успеешь». *Барибси къуллукъличи мешуси бирар сабухъра башуси.* «Как потрудишься, такой урожай и соберешь». *Багъдадлизир багъла хъярби лернили наб се г1ях1деш леба?* «Оттого, что в Багдаде растут багдадские груши, мне какая польза?» [1].

И в русской, и в даргинской паремиологических картинах мира наблюдаются схожие мысли и символы:

В русс.: *Сладкое слово слаще меда* [2].

В дарг.: *Балбикибси гъай мирхъила варъаличибра муриси бирар.* «К месту сказанное слово лучше пчелиного меда» [1].

В русских паремиях отмечаются названия пищи, которые не характерны даргинской картине мира: калач, пирог, уха.

Наименования частей тела в обоих исследуемых пословичных фондах символизируют множество действий. Из них наиболее часто отмечаются следующие: голова, сердце, руки, ноги, язык, рот, глаза, нос.

В обоих языках глаза символизируют зоркость, внимательность, наблюдательность, встречаются совпадения или аналоги:

Рус.: *Глаза боятся – руки делают. / Глаза страшатся, а руки делают.*

Дарг.: *Х1улби урухк1уйх1ибра някъ урухх1ек1ар.* «Глаза боятся – руки делают».

Рус.: Глаза только землёй насыщаются.

Дарг.: Х1ули г1янжили ах1и х1елукъан. «Глаза только землей насыщаются».

Голова во всех языках является символом ума, рассудительности.

Рус.: *Голова – всему начало.*

Дарг.: *Бек1 – буйрукъбик1ар, някъби – дузар.* «Голова приказывает, руки работают».

В русской паремиологической картине встречаются и такие паремии, которые утверждают о ценности и важности самой головы: *Голова не карниз – не приставишь. Под носом взошло, а в голове не посеяно. Голова хвоста не ждет.*

В даргинской паремиологической картине встречаются паремии, устанавливающие кровное родство: *ца дулек1ла* «из одной печени» (о кровном родстве), *ца дулек1 бут1ибти* «разделившие одну печень» (дети одной матери), *ца канила кабихьунти* «лежавшие в одном животе» (дети одной матери). *Дулек1* «печень» в даргинском языке символизирует близкое, кровное родство.

Из наименований людей в русских паремиях используются различные названия по сфере и характеру деятельности: *Добрый повар стоит доктора. Не все те повара, у кого ножи долгие. Бригадир в поле, что капитан в море.* Интересные паремии в русском языке о людях, не решающих актуальных вопросов, о бюрократах и волокитчиках: *В чернилах крещен, в гербовой бумаге повит, концом пера вскормлен. Волокитчик год помечает, а два отмечает, как положить дело в долгий ящик под красное сукно. У волокитчика один ответ: приходи завтра, когда меня нет* [2].

В даргинском языке нет таких паремий. Здесь встречаются паремии, возникшие в период классового неравенства, еще до Октябрьской революции. Они связаны с духовенством, с муллами: *Маллала чялма ц1уба бирар, илала урк1и – ц1удара* «Чалма у муллы – белая, а душа – черная». *Маллала шел кани дирар,шелра – дац1ти.* «У муллы пять животов и все голодные». *Маллани чебла хъумх1ерту.* «Мулла долг не забывает». *Маллас някъ бедибх1ели, х1ела т1улекаличи х1еръа.* «Подал руку мулле – проверь, цело ли кольцо». *Маллачиб ах1и, муц1ур кьяцачибра бирар.* «Борода не только у муллы, но и у козла бывает». *Маллачира ч1ич1айчира вирхмаруд.* «Не верь мулле и змее» [1]. В таких паремиях угадываются не только характер и род деятельности человека, но социальное положение простого человека, несправедливость. В паремиях исследуемых языков довольно часто встречаются такие абстрактные названия, которые демонстрируют различные человеческие качества: красоту, ум, храбрость, доброту, толерантность, умение. В каждом из исследуемых языков их количество различается. К примеру, в «Словаре даргинских пословиц и поговорок» мы насчитали более 40 паремий с компонентом г1якьлу «ум». Опорное слово *г1якьлу* «ум» является символом благоразумного, умного человека: *Г1якьлу лебх1ебиалли, г1якьлу лебсилизи хьарбаъни духудеш саби.* «Если нет ума, спроси мудреца». *Г1якьлу агарси бек1 душмайчибра вайси саби.*«Глупая голова хуже врага». *Г1якьлучевсилизи халварахъес дигадли, чех1ебаибкъи «чебаира» майк1уд, х1ебалукъи «балас» майк1уд.* «Не видел – не говори, что видел; не знаешь – не говори, что знаешь». *Г1якьлучевсиличил г1янжили укес гьамадли бирар,ахмахличил шадив вашесличиб.* «Лучше с умным есть землю, чем с глупцом гулять». [1].

В русских паремиях также данное опорное слово широко распространено: *Где ум, там и толк. Умом раскинешь, пальцами не растычешь. Умная голова сто голов прокормит, а глупая и себя не прокормит. Летами ушел, а умом не дошел* [2].

Другие опорные слова – «красота», «доброта», «толерантность», «умение» – также многократны в паремиях. Они символизируют взаимоуважение, терпимость, доброе отношение людей к разным представителям общества, невзирая на вероисповедание, социальный статус или внешность и расу. Приведем примеры с опорным словом «красота»:

рус.: Красивый вид человека не портит. Коли хорош, так не хвались: тебя и так заметят;

дарг.: *Жагадешличир нукьун дашес хlейрар.*«На красоте ничего не замесишь». *Жагаси – х1улбас, духуси – урк1илис.* «Красота – глазам, ум – сердцу» [1].

Примеры с опорным словом «доброта»:

рус.: Сделав добро, не кайся. Добрые слова лучше мягкого пирога. Доброта без разума пуста;

дарг.: *Г1ях1си барес багьандан вяг1далавизэ г1яг1нисиах1ен.* «Не обязательно договариваться, чтобы сделать добро». *Г1ях1сила ламус х1ебала.* «Хорошее не ценят» [1].

Примеры с опорным словом «храбрость»:

рус.: Успех неразлучен с храбрым. Храброму длинная шпага не нужна;

дарг.: *Г1ях1гъабза гьачам убк1ар, вайгъабза – азирна*. «Храбрец умирает один раз, трус – тысячи». *Г1ях1гъабзала – хунк1, вайгъабзала – къиза.* «У храбреца – кулак, у подлеца – жало».

Примеры с опорным словом «толерантность»:

рус.: *На хотенье есть терпение. Терпенье дает уменье. Терпенье исподволь свое возьмет* [2];

дарг.: *Сабурла вег1ла умхьу – мургьила, гьалаксила – сигла.* «У терпеливого ключ из золота, у нетерпеливого – из ржавчины». *Сабурла вег1лис алжанала бут1а камх1ебирар.* «Терпеливому найдется место в раю» [1].

Таким образом, все эти опорные слова являются именами существительными в обоих языках. Они составляют образный строй паремий. Имеют в паремиях символическое значение, в них допускается переносное значение, что и характерно для языка паремий. Так, в даргинском и русском паремиологических фондах по характеру коннотативных значений, по видам символизации мы определили такие виды существительных, являющихся в этих паремиях опорными словами, как: а) животные и птицы; б) пища, продукты питания; в) части тела; г) наименования человека (род деятельности); д) абстрактные названия.

Проведенное исследование привело к следующим выводам:

Распределение на данные виды обусловлено коннотативностью значения их значения. Для разных видов и групп характерны определенные черты, которые переносятся с животных на человека, его характер, поступки, что и вызывает ассоциации, то есть коннотативность. Части тела служат символами, которые способствуют характеристике функций человека. В даргинском языке некоторые части тела (печень) являются символами кровного родства. Наименования пищи и продуктов питания чаще всего символизируют труд, но они также являются символами изобилия, достатка. Из наименований людей в русских паремиях используются различные названия по сфере и характеру деятельности (повар, врач, учитель). В даргинском языке нет таких паремий. Здесь встречаются паремии, возникшие в период классового неравенства. Они связаны с представителями духовенства. В таких паремиях угадываются не только характер и род деятельности человека, но социальное положение простого человека, несправедливость. Наибольшую распространенность в обоих языках получили паремии с опорными словами – названиями абстрактных явлений. Это объясняется широким кругом распространения данных понятий и их коннотативным значением.

Библиографический список

1. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
2. Жигулев А. *Русские народные пословицы и поговорки*. Москва: Московский рабочий, 1958.
3. Махмудов М.О. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в даргинском и английском языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2016.

References

1. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
2. Zhigulev A. *Russkie narodnye poslovicy i pogovorki*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1958.
3. Mahmudov M.O. *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskih edinic s komponentom-zoonimom v darginskom i anglijskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-594-596

Matiev M.A., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: m.matiev@yandex.ru*

POPULARIZER OF THE INGUSH LANGUAGE (ON THE WORK OF ILEZ MATIEV). The article studies the work of Ilez Matiev, a famous Ingush poet, novelist and folklorist. He is an author of many children's stories, poems, fairy tales, scientific works on Ingush folklore. One of the main advantages of Ilez Matiev's artistic works is the rich Ingush language, numerous phraseological units, proverbs, sayings, archaisms, epithets, etc. Many of his works are written on the basis of folklore genres, while imagining them creatively. One of the main advantages of the artistic works of Ilez Matiev is the rich, juicy Ingush language, numerous phraseological units, proverbs, sayings, archaisms, epithets, etc. People who want to improve their Ingush, can do this by reading poems and stories by Ilez Matiev. In his poems and stories written for children, the writer urges his young readers to be kind and merciful to the younger ones, show respect for the elders, help the weak and defenseless, observe the rules of etiquette. Therefore, in the researcher's opinion, they should be included in school anthologies on Ingush literature, studied in kindergartens, staged scenes and mini-plays. In other words, the task of the society is to make full use of the artistic works of Ilez Matiev and other Ingush-speaking writers to popularize the Ingush language. The author managed to touch children's hearts with his kind, sincere, heartfelt works dedicated to the relationship between man and animals. The main task of the paper is to popularize the Ingush language, folklore, and culture.

Key words: **Ilez Matiev, Ingush folklore, stories, poems, archaisms, proverbs, epithets, educational function, native language, popularization**

М.А. Матиев, *канд. филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: m.matiev@yandex.ru*

ПОПУЛЯРИЗАТОР ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА (О ТВОРЧЕСТВЕ ИЛЕЗА МАТИЕВА)

Статья посвящена творчеству известного ингушского поэта, прозаика и фольклориста Илеза Матиева. Он является автором многих детских рассказов, стихотворений, сказок, научных работ по ингушскому фольклору. Одним из главных достоинств художественных произведений Илеза Матиева является богатый ингушский язык, многочисленные фразеологизмы, пословицы, поговорки, архаизмы, эпитеты и т. д. Многие его произведения написаны на основе фольклорных жанров, при этом творчески домысливая их. Одним из главных достоинств художественных произведений Илеза Матиева является богатый, сочный ингушский язык, многочисленные фразеологизмы, пословицы, поговорки, архаизмы, эпитеты и т. д. Люди, которые хотят совершенствовать, «отшлифовать» свой ингушский, могут это сделать, читая стихи и рассказы Илеза Матиева. В своих стихах и рассказах, написанных для детей, писатель призывает своих юных читателей быть добрыми и милосердными к младшим, проявлять уважение к старшим, помогать слабым и беззащитным, соблюдать правила этикета. Поэтому их следует, на наш взгляд, включать в школьные хрестоматии по ингушской литературе, изучать в детских садиках, ставить сценки и мини-спектакли. Другими словами, задача общества заключается, по нашему мнению, в том, чтобы в полной мере использовать художественные произведения Илеза Матиева и других ингушеязычных писателей для популяризации ингушского языка. Автору удалось затронуть детские сердца своими добрыми, искренними, проникновенными произведениями, посвященными взаимоотношениям человека и животных. Главная задача автора статьи заключается в популяризации ингушского языка, фольклора, культуры.

Ключевые слова: **Илез Матиев, ингушский фольклор, рассказы, стихи, архаизмы, пословицы, эпитеты, воспитательная функция, родной язык, популяризация**

Актуальность исследования обусловлена тем, что творчество ингушского поэта, прозаика, фольклориста малоизучено. Недостаточно исследованы особенности его произведений. Язык и стиль данного автора богат, насыщен разными образными единицами и выразительными средствами. Его произведения поучают, воспитывают, востребованы и любимы читателем. Помимо этого, Илез Матиев – неустанный собиратель ингушского фольклора, чему он посвятил большую часть своей жизни. Многие произведения И. Матиева адресованы детям [1–10].

Основная цель – анализ творческого пути Илеза Матиева.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– установление вклада Илеза Матиева в ингушскую литературу и фольклор;

– анализ некоторых его произведений для выявления особенностей языка и стиля поэта;

– определение ценности художественных особенностей его произведений как популяризатора ингушского языка.

Научная новизна заключается в том, что в данной работе проводится попытка установить вклад Илеза Матиева в ингушскую литературу и фольклор. Ценность его работ неоценима в изучении ингушского языка и литературы.

Теоретическая значимость заключается в решении поставленных конкретных задач. Важность установления вклада Илеза Матиева в ингушскую литературу и фольклор, анализ ряда его детских произведений, выявление особенностей языка и стиля поэта, определение ценности художественных особенностей его произведений как популяризатора ингушского языка имеет непосредственное значение для комплексного исследования ингушской литературы и фольклора.

Практическая ценность определяется тем, что материалы данной работы могут быть использованы в преподавании ингушской литературы, фольклора, а также в стилистике и культуре речи ингушского языка. Данные материалы также могут быть использованы в спецкурсах по ингушской литературе, на спецсеминарах по творчеству поэта и прозаика.

Имя Илеза Абасовича Матиева известно в Ингушетии. Работая на радио «Ангушт» редактором-корреспондентом, научным сотрудником отдела фольклора Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч. Ахриева, ответственным секретарем газеты «Сердало», обогатил свои знания, научился глубже вникать в человеческую душу. А в коллективе детского журнала «Села1ад» («Радуга») стал писать для самых юных.

Илез Абасович Матиев родился в 1985 году в Назрани. После окончания средней школы в селе Сурхохи он учится в Ингушском государственном университете по специальности «Русский язык и литература, ингушский язык и литература». Работал на радио «Ангушт» редактором-корреспондентом, научным сотрудником отдела фольклора Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч. Ахриева, ответственным секретарем газеты «Сердало», в настоящее время работает заместителем главного редактора детского журнала «Села1ад» («Радуга») [7]. Илез свои произведения в основном пишет на ингушском языке и «...вносит большой вклад в ингушскую литературу» [3, с. 286].

Писать стихи и рассказы Илез начал рано, этому способствовало и то, что его отцом является известный ингушский поэт, прозаик и краевед, народный писатель Ингушетии Абас Матиев [1], который с детства прививал своим детям любовь к родному языку.

В 2014 году в Назрани вышла книга детских рассказов и сказок Илеза Матиева «Дувцараши фаьлгаши» («Рассказы и сказки») (на инг. яз.). В ней восемнадцать рассказов и четыре сказки.

Книга детских стихотворений «Животный мир Ингушетии» («Коа т1ара хьайбаши оалхазараши») вышла в 2017 году также на родном языке.

В 2019 году в Магасе вышла книга «Ингушские колыбельные сказки» ««Г1алг1ай аго иллеш») в записи Илеза Матиева. Нужно отметить, что никогда ранее ингушские колыбельные песни в таком большом объеме не издавались.

«Среди 36 народных колыбельных песен, которые собрал Илез Матиев, есть только одна мужская, написанная от имени отца. По легенде, мать ребенка рано умерла, и отец пел эту колыбельную, надеясь успокоить своего маленького сына. ... Я же писатель – есть творческий багаж и фантазии хватает. Получалось сложить что-то свое. Сборник народных колыбельных песен Матиев издал на свои средства тиражом 1000 экземпляров и большую часть отдал в библиотеки Ингушетии» [6].

Следует упомянуть и о научных работах Илеза Матиева. Он опубликовал ряд статей по проблемам ингушского фольклора на ингушском и русском языках в научных изданиях и периодической печати (Илез Матиев. Связь времен: песенное наследие ингушей. // Сердало. 2007; 04 июля, № 96-97).

В стихах и рассказах, написанных для детей, писатель призывает своих юных читателей быть добрыми и милосердными к младшим, проявлять уважение к старшим, помогать слабым и беззащитным, соблюдать правила этикета.

Многие его произведения написаны на основе фольклорных жанров, при этом творчески домысливая их. Как известно, любое произведение «…не может обойтись без художественного вымысла и фантазии» [2, с. 12] писателя. В то же время «…силой своего художественного дарования, исследуя возможности характера человека, его скрытый душевный потенциал, писатели показывают, что в человеке по природе своей изначально заложено как положительное, так и негативное…» [1, с. 427].

Героиня рассказа «Умная девочка» по имени Хава [5, с. 26–38] помогает чужой старушке дойти до дома в то время, когда ее подружки играли на их любимой поляне. Родная бабушка похвалила вернувшуюся домой Хаву.

В рассказе «Милосердие мальчика» автор призывает детей проявлять милосердие к животным и насекомым. Главный герой рассказа, увидев раненую лягушку, отнес ее домой, смазал и перевязал раны, поправившуюся лягушку отнес к речушке, где он ее нашел, отпустил на волю. В это время другие дети брезгливо отворачивались.

В рассказе «Обязанности перед соседями» говорится, что каким бы плохим и зловредным не был ваш сосед, относиться к нему нужно уважительно.

Много полезного и познавательного для себя найдут юные читатели в рассказе «Начало лета» [5, с. 47–55]. Про период в середине лета, когда дни бывают самыми долгими в году (дни летнего солнцестояния), ингуши говорят «Малх ц1арабаьннаб», т. е. «Солнце покинуло свой дом». Только тогда, по поверьям ингушей, начинается настоящее лето. Некоторые виды сельхозработ рекомендовалось выполнять только после этого, а некоторые – прекращать. Из этого рассказа дети могут узнать много интересного из фольклора, истории, этнографии ингушей. В рассказе любопытный внук задает вопросы деду, ответы деда и составляют ценные для детей сведения.

Главным героем рассказа «Мужские дела» [5, с. 55–64] является тринадцатилетний мальчик по имени Макшарип. Он очищает дорогу от камней и считает это одним из важных мужских дел. Дед мальчика учит его, что быть настоящим мужчиной очень трудно, для этого он должен много трудиться, пользоваться доверием односельчан, помогать слабым и бедным.

В рассказах «Непредвиденное», «Праздник, который больше отмечаться не будет» и других писатель в легкой, увлекательной, доступной для детей форме призывает их соблюдать правила дорожного движения, говорит о тяжелых последствиях их нарушений.

Некоторые рассказы Илеза Матиева насыщены фольклорными сюжетами, образами, мотивами, благодаря которым литературные произведения становятся более привлекательными. Одним из них является рассказ «Раскаяние» [5, с. 193–196]. Его главный герой Шахмурза является опытным охотником, а его собака Майрал – очень смелой и умной. Как-то во время охоты собака помешала хозяину выстрелить в лань, прыгнув прямо на его ружье. Тогда охотник сбил лань с ног и собирался перерезать ей горло. Оглянувшись на лай собаки, он увидел, что недалеко лежит новорожденный детеныш лани. Охотник понял, почему у лани из глаз текли слезы. Потрясенный, он поблагодарил собаку и решил никогда больше не ходить на охоту.

В рассказе «Староста села» жители небольшого села попросили правителя страны прислать им справедливого старосту. Правитель подобрал для них наиболее подходящего, по его мнению, человека, но тот оказался слишком гордым и заносчивым. Когда терпеть его выходки стало совсем уж невмоготу, сельчане решили снова просить правителя прислать им нового главу села. Долго решали, кого послать, наконец, решили послать одного умного мальчика-подростка. С большим трудом мальчику удалось попасть к правителю и объяснить, с какой целью он приехал. «Хорошо, – сказал правитель, я пришлю вам человека, который боится меня». «Нет, – ответил мальчик, пришли к нам того, кто боится не тебя, а Бога». Правитель согласился с его доводами и выполнил просьбу мальчика.

Каждая его книга является поучительной для подрастающего поколения и несет воспитательный характер.

Для самых маленьких своих читателей Илез Матиев издал «Учебно-развивающее издание для детей дошкольного и младшего школьного возраста» [4]. Такие книжки-раскраски способствуют всестороннему развитию малышей.

В книге «Животный мир Ингушетии» Илез Матиев в коротких стихах рассказывает юным читателям не только о том, как называются по-ингушски те или иные животные, в том числе и малоизвестные, но и об особенностях, повадках этих животных [6].

Пролистав первые страницы из этой серии, убеждаешься, что автору удалось затронуть детские сердца своими добрыми, искренними, проникновенными произведениями, посвященными взаимоотношениям человека и животных.

Главная задача молодого писателя заключается в популяризации ингушского языка, фольклора, культуры.

Кроме того, молодой писатель, пишущий в основном для детей, понимает, что одной из важнейших функций его творчества является воспитательная. На примере героев своих рассказов, сказок и стихотворений он объясняет юным читателям, каким должен быть настоящий человек.

Таким образом, проанализировав творчество Илеза Матиева, мы пришли к следующим выводам. Одним из главных достоинств художественных произведений Илеза Матиева является богатый, сочный ингушский язык, многочисленные фразеологизмы, пословицы, поговорки, архаизмы, эпитеты и т. д. Люди, которые хотят совершенствовать, «отшлифовать» свой ингушский, могут это сделать, читая стихи и рассказы Илеза Матиева. Поэтому их следует, на наш взгляд, включать в школьные хрестоматии по ингушской литературе, изучать в детских садиках, ставить сценки и мини-спектакли. Другими словами, задача общества заключается, по нашему мнению, в том, чтобы в полной мере использовать художественные произведения Илеза Матиева и других ингушеязычных писателей для популяризации ингушского языка.

Библиографический список

1. Албакова М.М. Тема Родины и природы в лирике Гирихана Гагиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 427–428.
2. Евлоева А.М. Ингушская народная драма. *Всероссийская конференция, посвященная 150-летию со дня рождения известного ученого и просветителя Ч.Э. Ахриева*. Магас, 2000: 11–12.
3. Арчаков С. Къонача ноахалах вола йоазонхо (Представитель молодого поколения писателей). Сердало. 2020; 26 ноября.
4. Матенаькъан И. *Г1алг1ай ага иллеш* (Ингушские колыбельные песни). Нальчик: ООО «Тетраграф», 2019.
5. Матиев И. Связь времен: песенное наследие ингушей. *Сердало*. 2007; 04 июля, № 96-97.
6. Матиев И. *Г1алг1ай метта б1аь дош, басардар:* учебно-развивающее издание для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Москва: Интерьерный салон «BELLA STAR», 2020.
7. Матенаькъан И. *Дувцараши фаьлгаши*. Назрань, 2014.
8. Матенаькъан И. *Коа т1ара хьайбаши оалхазараши*. Нальчик, 2017.
9. Патиев Я. Матиев Илез Абасович. *100 писателей Ингушетии*. Москва: ООО «ТПК «Центробланк»: 285–287.
10. Патиев Я. Матиев Илез Абасович. *100 писателей Ингушетии*. Москва: ООО «ТПК «Центробланк»: 285–287.

References

1. Albakova M.M. Tema Rodiny i prirody v lirike Girihana Gagieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 427-428.
2. Evloeva A.M. Ingushskaya narodnaya drama. *Vserossijskaya konferenciya, posvyaschennaya 150-letiyu so dnya rozhdeniya izvestnogo uchenogo i prosvetitelya Ch.`E. Ahrieva*. Magas, 2000: 11-12.
3. Archakov S. K`onacha noahalah vola joazonho (Predstavitel' molodogo pokoleniya pisatelej). Serdalo. 2020; 26 noyabrya.
4. Matena'k`an I. *G1alg1aj aga illesh* (Ingushskie kolybel'nye pesni). Nal'chik: OOO «Tetragraf», 2019.
5. Matiev I. Svyaz' vremen: pesennoe nasledie ingushej. *Serdalo*. 2007; 04 iyulya, № 96-97.
6. Matiev I. *G1alg1aj metta b1a' dosh, basardar:* uchebno-razvivayuschee izdanie dlya detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta. Moskva: Inter'ernyj salon «BELLA STAR», 2020.
7. Matena'k`an I. *Duvcarashi fa'lgashi*. Nazran', 2014.
8. Matena'k`an I. *Koa t1ara h'ajbashi oalhazarashi*. Nal'chik, 2017.
9. Patiev Ya. Matiev Ilez Abasovich. *100 pisatelej Ingushetii*. Moskva: OOO «TPK «Centroblank»: 285-287.
10. Patiev Ya. Matiev Ilez Abasovich. *100 pisatelej Ingushetii*. Moskva: OOO «TPK «Centroblank»: 285-287.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-596-598

Rabadanova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department IA for ESF, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: zulmirash@gmail.com*

ON THE QUESTION OF WAYS OF EXPRESSING THE SUBJECT IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The article discusses the ways of expressing the subject in the Russian language. The analysis of the material shows that the grammatical functions of predicatives correlating with nouns in sentences with an infinitive are close to the grammatical functions of nouns as a predicate, and in semantics these predicatives approach the words ending with -o with the meaning of evaluation. The presence of an assessment in the predicate implies its attribution to a certain subject, which is designated by the subject. Such sentences are usually of two parts. The division into two compositions is clearer if the infinitive is in the prepositive position. The preposition of an infinitive is closely related to its lexical weight and affects the semantic relationship between them and the predicative word. The value of the evaluation of the predicative word looms clearer. The sentence intonationally splits into compositions. The subject expressed by the infinitive is incomplete in semantic and grammatical terms, since the subject of the judgment cannot always be substantive. Theoretically, the infinitive in the role of the subject is easily replaced by a verbal noun. However, in constructions with predicatives correlating with nouns, the infinitive-subject is not always capable of such a replacement. It depends on both the verb itself and the predicative.

Key words: **noun, Russian language, predicative, subject, pronoun, semantic connection, morphological expression, one-part construction**

С.М. Рабаданова, *канд. филол. наук, зав. каф. ИЯ для ЕНФ, ДГУ, г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются способы выражения подлежащего в русском языке. Анализ материала показывает, что грамматические функции предикативов, соотносительных с существительными, в предложениях с инфинитивом близки к грамматическим функциям существительных в роли сказуемого, а по семантике эти предикативы приближаются к словам на -о со значением оценки. Наличие в сказуемом оценки предполагает ее отнесенность к определенному субъекту, который обозначен подлежащим. Такие предложения обычно являются двусоставными. Расчленение на два состава бывает более четким, если инфинитив находится в препозитивном положении. Препозиция инфинитива тесно связана с его лексической весомостью и влияет на смысловые отношения между ними и предикативным словом. Значение оценки у предикативного слова вырисовывается четче. Предложение интонационно распадается на составные. Подлежащее, выраженное инфинитивом, неполноценно в смысловом и грамматическом отношении, так как предмет суждения не всегда может быть субстантивирован. Теоретически инфинитив в роли подлежащего легко заменяется отглагольным существительным. Однако в конструкциях с предикативами, соотносительными с существительными, инфинитив-подлежащее не всегда способен к такой замене. Это зависит как от самого глагола, так и от предикатива.

Ключевые слова: **существительное, русский язык, предикатив, подлежащее, местоимение, смысловая связь, морфологическое выражение, односоставная конструкция**

Основу двусоставного предложения, его ядро составляют главные члены предложения. Поскольку предикативы – слова морфологически неизменяемые, их форма не зависит от морфологической формы подлежащего, а сказуемое, которое они образуют, связывается с подлежащим посредством связочных слов. Эта относительная морфологическая самостоятельность главных членов как бы усиливает смысловую связь между ними, так как определенный признак должен быть свойствен определенному предмету. С этим связано морфологическое выражение подлежащего в предложениях со сказуемыми-предикативами. Смысловая и грамматическая полноценность подлежащего находится в зависимости от его морфологического выражения, и в связи с этим может возникнуть сомнение в двусоставности предложения [1–7].

В данной статье впервые анализируются предложения, сказуемое в которых выражено предикативами, соотносительными с падежными формами существительных и субстантивными формами.

Цель исследования заключается в исследовании вопросов о способах выражения подлежащего в русском языке.

Из указанной цели вытекают следующие конкретные задачи:

1. Определить роль существительного, местоимения в выражении носителя признака в предложениях со сказуемым-предикативом;
2. Провести анализ подлежащего, выраженного инфинитивом.

Теоретическая значимость обусловлена важностью вопросов, связанных с выражением подлежащего в русском языке. Они значимы для теории языка, сопоставительной грамматики русского и других языков.

Практическая ценность заключается в том, что результаты, полученные в ходе анализа вопросов о способах выражения подлежащего в русском языке, могут быть применены в преподавании теории языка, современного русского языка, сопоставительной грамматики в колледжах и вузах.

Место подлежащего в конструкциях с предикативами такого типа могут занимать существительное, личное местоимение, местоимение *это*, местоимение *все*, инфинитив, придаточное предложение.

Имя существительное является основным средством выражения подлежащего в двусоставном предложении. В предложениях с подлежащим, выраженном существительным, предикатив может характеризовать лицо, предмет, а также отвлеченное понятие. Например:

Он был не в духе и, проводив детей, сказал жене, что ее затея – плохая идея.

Я ей говорю: эта работа *мне не под силу.*

Заместителем существительного в роли подлежащего часто выступают личные местоимения, а также лично-указательные местоимения: *Это замечательно, это прекрасно,* Анна Николаевна. Твой помощник всегда *не в ладах с собой*, возможно, он недоволен работой.

В конструкциях с предикативами в качестве подлежащего часто выступает местоимение *это*. В.В. Бабайцева называет его гибридным словом, которое сочетает свойства знаменательных и служебных частей речи. «Особенность гибридных местоимений состоит в том, что они, в отличие от всех других служебных слов, обычно выполняют синтаксическую функцию члена предложения. Выполняя функции подлежащего, они не могут быть заменены существительными, не имеют характерной для существительных сочетаемости, хотя и обладают значением предельно абстрагированной предметности» [1, с. 137].

В силу своего указательно-обобщающего характера местоимение не может включать в себя целое суждение, обозначая явление, которое нельзя выразить одним существительным или личным местоимением. Обычно конструкциям с местоимением *это* предшествует контекст, раскрывающий содержание этого местоимения: *Если вы хотите петь, не визжите*. *Это в ваших интересах*.

Местоимение *это* в таких случаях не только выполняет грамматическую роль подлежащего, но и является лексико-семантическим средством связи между объединенными по смыслу предложениями [1, с. 144].

В сочетаниях с формами на -с местоимение *это* выполняет также функции частиц, и *это* обусловливает возможность замены его в некоторых случаях частицей *вот*, отчего конструкция становится односоставной.

Нас интересует роль местоимения *это* в конструкциях с предикативами, соотносительными с существительными. В сочетаниях же с предикативами-существительными местоимению *это* в таком положении функция частицы, по-видимому, не свойственна, оно более знаменательно. Нельзя сказать: *Вот не в диковинку!* Но: *Это замечательно! Вот замечательно!* В последних двух предложениях местоимения *это* и *вот* могут восприниматься как синонимы.

Местоимение это может употребляться в роли подлежащего и в сочетании с местоимением все, которое придает местоимению *это* обобщающий характер. В этом сочетании местоимение *это* более знаменательно, чем местоимение *все*, его нельзя опустить.

Носитель признака в предложениях со сказуемым-предикативом может быть выражен местоимением *все*. В рассматриваемых конструкциях лексическая наполняемость этого местоимения может быть различной. Зависит это от смысловой связи с предикативом. В одних случаях она является максимальной: *Все здесь было мне по душе*, начиная с хозяев дома, в которых чувствовались гостеприимство и доброта.

В приведенном примере признак и его носитель мыслятся как существующие отдельно. Местоимение *все* здесь достигает максимальной субстантивации, его нельзя опустить. Например: *Все в тепле, светло, тихо*… нельзя перестроить таким образом: *В светло, тепло, тихо*… Местоимение в данном случае является конструктивно необходимым членом, независимо от того, обобщает ли местоимение *все* какие-либо конкретные предметы или имеет более отвлеченное значение.

Но в некоторых случаях подобные двусоставные конструкции по смыслу синонимичны безличным. Местоимение *все* является формальным подлежащим, хотя форма сказуемого предполагает отнесение признака к определенному субъекту. В одних случаях значение этого местоимения более конкретное, в других – более отвлеченное.

Местоимение *все* имеет более конкретное значение, если в предложении указывается, что именно он определяет, какие предметы обобщает. Обычно в предложении перечисляются не все предметы, обобщаемые местоимением *все*.

В ряде случаев полноту лексического значения местоимения *все* подтверждают конструкции с неопределенным местоимением *что-нибудь*, которое можно заменить местоимением *все* с переменой места отрицания.

На лексическую наполняемость местоимения *все* может влиять и наличие распространяемых слов, которые его конкретизируют. В этом случае подлежаще-местоимение сохраняет свою весомость, лексическую полноту.

Распространение предикатива, определяемыми словами, тоже показывает знаменательность местоимения *все* в роли подлежащего: *Но, действительно, к некоторому его сожалению, все было в полном порядке.*

В данном примере предикатив в порядке претерпевает обратный процесс – движение к соотносительному с ним существительному. Это обусловливает возможность его распространения определением, а также вещественность местоимения. В ряде случаев лексическое значение этого местоимения ослабляется, оно начинает составлять с предикативом более тесное смысловое единство, сочетание как бы представляет один член предложения, и вся конструкция приближается к односоставной: *В десять минут сделав намеченное и убедившись в том, что с детьми все в порядке, она села в машину и уехала*.

Известно, что подлежащее в двусоставном предложении может выражаться инфинитивом. Относительно того, в каких условиях инфинитив в предложениях с предикативом выполняет функцию подлежащего, в научной литературе нет единого мнения. Общие условия расчленения таких конструкций на два состава сформулированы в литературе следующим образом: «…препозиция инфинитива; интонационное разделение инфинитива и предикативного наречия; их внешняя разъединенность, обусловленная распространенностью предикативно сочетающихся синтагм и устраняющая непосредственное примыкание, оценочно-характеризующее значение предикативного наречия».

Исследователи, касаясь этой проблемы, рассматривают конструкции с предикативами на -о. Конструкции с другими предикативами в этом плане обычно специально не рассматривают.

А.А. Шахматов считал равнозначным конструкции типа «весело кататься» и «кататься весело», называя их то безличными с инфинитивом в качестве дополнительного члена, то инфинитивными двусоставными несогласованными предложениями [7, с. 21].

В.В. Бабайцева относит подобные предложения к переходным явлениям: при интонационно-смысловом слиянии инфинитива и слов на -о они сближаются с односоставными, при наличии четкой грамматической членимости сближаются с двусоставными.

Система способов выражения подлежащего представляет собою неоднородную систему с точки зрения частотности употребления в речи отдельных её участков. В результате по степени употребительности в системе выявляются определённые оппозиции. Основная оппозиция – это оппозиция номинативного подлежащего и инфинитивного, внутри которой имеется своя система описанных внутренних оппозиций [2, с. 14].

Вопрос о структуре предложения решается в зависимости от наличия или отсутствия паузы между инфинитивом и словом на -о, причем в предложениях типа «Это вредно – курить» инфинитив признается подлежащим.

Ряд исследователей, придавая решающее значение порядку слов, склоняются к тому, чтобы считать подлежащим препозитивный инфинитив при наличии паузы, отделяющей его от предикативной части.

В.М. Панфилов, поддерживая эту точку зрения, считает, что «подлежащими могут быть только те инфинитивы, которые можно заменить существительными в этой функции» [5, с. 14].

В.П. Мельников утверждает, что в предложениях с препозитивным инфинитивом слова на -о с модальным значением развивают новые оттенки значений, и предложения эти рассматриваются как двусоставные [3, с. 13].

Отдельные исследователи предлагают учитывать лексико-грамматическое значение слов на -о с предикативной конструкцией, т. е. степень близости или удаленности их от прилагательных. Они приходят к выводу, что слова на -о со значением оценки не примыкают к безлично-предикативным словам «категории состояния», и что с инфинитивом они образуют только личные предложения независимо от порядка слов. За исходное положение при исследовании инфинитивно-наречных предложений необходимо принять их расчлененность, а не их слитность и искать условия, способствующие слиянию инфинитива и наречия в один состав. Инфинитив сливается с наречием в том случае, если инфинитив оказывается втянутым в широкое значение состояния.

Таким образом, конструкция оказывается односоставной с предикативами, обозначающими состояние, а предикативы со значением оценки образуют с инфинитивом двусоставные предложения. Предлагается учитывать местоположение косвенного субъекта, который может способствовать слиянию инфинитива и наречия в единый комплекс состояния. При определении синтаксической функции инфинитива следует обратить внимание на «грамматическую природу слова на -о, на его возможности быть сказуемым в типовом двусоставном предложении, т. е. с подлежащим-существительным.

А.М. Пешковский считал, что «все эти предложения уже безусловно безличны. Бесформенные безлично-предикативные члены типа жаль, пора, время, лень, неволя, охота, досада, смех, грех, по его мнению, утратили свою существительность именно благодаря соединению с безличным глаголом. В дальнейших случаях процесс достигает разных стадий» [6, с. 355].

Таким образом, проведенный анализ вопросов выражения подлежащего привел к следующим выводам.

Анализ материала показывает, что грамматические функции предикативов, соотносительных с существительными, в предложениях с инфинитивом близки к грамматическим функциям существительных в роли сказуемого, а по семантике эти предикативы приближаются к словам на -о со значением оценки. Наличие в сказуемом оценки предполагает ее отнесенность к определенному субъекту, который обозначен подлежащим. Такие предложения обычно являются двусоставными. Расчленение на два состава бывает более четким, если инфинитив находится в препозитивном положении. Препозиция инфинитива тесно связана

с его лексической весомостью и влияет на смысловые отношения между ними и предикативным словом. Значение оценки у предикативного слова вырисовывается четче.

Подлежащее, выраженное инфинитивом, неполноценно в смысловом и грамматическом отношении, так как предмет суждения не всегда может быть субстантивирован. Теоретически инфинитив в роли подлежащего легко заменяется отглагольным существительным. Однако в конструкциях с предикативами, соотносительными с существительными инфинитив-подлежащее не всегда способен к такой замене. Это зависит как от самого глагола, так и от предикатива.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. *Переходные конструкции в синтаксисе.* Центрально-Черноземное издательство. Воронеж, 1967.
2. Коровникова Е.Л. К проблеме доминирующих способов выражения подлежащего. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2016: 9–14.
3. Мельников В.П. *Двусоставные предложения с препозитивным инфинитивом при модальных словах и словосочетаниях*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1974.
4. Очерки по исторической грамматике русского литературного языка XIX века. *Изменения в системе простого и осложненного предложения в русском литературном языке XIX в*. Москва, 1964.
5. Панфилов В.М. *К истории развития категории состояния, или предикативов, в русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Красноярск, 1961.
6. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва, 2021.
7. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград, 1941.

References

1. Babajceva V.V. *Perehodnye konstrukcii v sintaksise.* Central'no-Chernozemnoe izdatel'stvo. Voronezh, 1967.
2. Korovnikova E.L. K probleme dominiruyuschih sposobov vyrazheniya podlezhaschego. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova*. 2016: 9-14.
3. Mel'nikov V.P. *Dvusostavnye predlozheniya s prepozitivnym infinitivom pri modal'nyh slovah i slovosochetaniyah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1974.
4. Ocherki po istoricheskoj grammatike russkogo literaturnogo yazyka XIX veka. *Izmeneniya v sisteme prostogo i oslozhnennogo predlozheniya v russkom literaturnom yazyke XIX v*. Moskva, 1964.
5. Panfilov V.M. *K istorii razvitiya kategorii sostoyaniya, ili predikativov, v russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Krasnoyarsk, 1961.
6. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva, 2021.
7. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Leningrad, 1941.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-598-600

Rabadanova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department IA for ESF, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: zulmirash@gmail.com*
Shakhbanova Z.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zulmirash@gmail.com*

WORD-FORMATION AND SEMANTIC ANALYSIS OF WORDS WITH NEGATIVE PREFIXES IN RUSSIAN AND ENGLISH. The article provides semantic and word-formation analysis of Russian and English words with negative prefixes. It is noted that in both languages adjectives and nouns with negative prefixes are formed in different ways. Words with these negative prefixes, in addition to their main meaning, have other meanings, although their main meaning (the opposite or absence) is considered a motivating word. In quantitative terms, the difference between nouns and adjectives with negative prefixes *без-* and *не-* is not noted. Their word-formation activity in the field of education is the same. A significant part of such words refers to terminological vocabulary, although there are words from common vocabulary. For the most part, they have a negative color. In the Russian and English languages at the present stage of development, a fairly widely represented group of names are distinguished, in the formation of which negative prefixes take part. Negative prefixes in the studied languages show high productivity. The most productive in the field of education of names that reflect the modern era and new technologies was the model: *без-* + noun + suffix. Note that the possibilities of word formation of adjectives with the prefix without are not limited. The prefix *без-* is marked in the group of noun-terms, in the formation of which the word–formation derivative – suffix *-ость* is productive. There are not many such words, but they are also in dictionaries. In English, prefixes of negative semantics are widespread. Most of them have a foreign language origin.

Key words: **Russian language, English language, negative prefixes, semantic, derivational, motivating word, common vocabulary, terminological vocabulary**

С.М. Рабаданова*, кан. филол. наук, зав. каф. ИЯ для ЕНФ, ДГУ, г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*
З.И. Шахбанова*, канд. филол. наук, доц., ИЯ для ЕНФ, ДГУ, г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМИ ПРЕФИКСАМИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится семантический и словообразовательный анализ слов русского и английского языков с отрицательными префиксами. Отмечается, что в обоих языках прилагательные и существительные с отрицательными префиксами образуются разными способами. Слова с данными отрицательными префиксами помимо своего основного значения имеют еще и другие, хотя их основное значение – противоположность или отсутствие – считается мотивирующим словом. В количественном отношении разницы между именами существительными и прилагательными с отрицательными префиксами русского языка без-, и не- не отмечается. Словообразовательная активность их в сфере образования одинаковая. Значительная часть таких слов относится к терминологической лексике, хотя встречаются слова и из общеупотребительного словаря. В большинстве своем они имеют отрицательную окраску. В русском и английском языках на современном этапе развития выделяется достаточно широко представленная группа имен, в образовании которых принимают участие отрицательные префиксы, которые проявляют высокую продуктивность. Наиболее продуктивной в сфере образования наименований, которые отражают современную эпоху и новые технологии, оказалась модель без + существительное + суффикс. Отметим, что возможности словообразования прилагательных с префиксом без- неограничены. Префикс без- отмечается в группе существительных-терминов, в образовании которых продуктивен словообразовательный дериват – суффикс -ость. Таких слов немного, но они есть и отмечены в словарях. В английском языке префиксы отрицательной семантики имеют широкую распространенность. В большинстве своем они иноязычного происхождения.

Ключевые слова: **русский язык, английский язык, отрицательные префиксы, семантический, деривационный, мотивирующее слово, общеупотребительная лексика, терминологическая лексика**

Актуальность данного исследования предопределила малоисследованность имен существительных и имен прилагательных с отрицательными префиксами в русском и английском языках. Они являются важными частями слова и вычленяются как значимые элементы слова. Они продуктивны и в коммуникативной деятельности, и в художественной литературе, и в публицистике [1–4].

Цель исследования – семантический и словообразовательный анализ отрицательных префиксов в русском и английском языках.

Задачи исследования:

– провести семантический и структурный анализ отрицательных префиксов в русском и английском языках;

– описать функционирование данных элементов языка в коммуникативной деятельности.

Научная новизна состоит в том, что работа представляет собой многоаспектный лингвистический анализ, в котором рассматриваются семантический, деривационный аспекты префиксов отрицания в обоих языках.

Практическая ценность заключается в том, что материалы статьи могут использоваться при составлении учебных курсов по современному русскому языку, по английскому языку в вузе, а также в теории перевода и составлении учебных пособий.

Лексика русского и английского языков по своему составу и семантике богата и разнообразна. Она интенсивно пополняется новыми словами. Одним из наиболее продуктивных способов обогащения словарных фондов обоих языков является образование слов по различным словообразовательным моделям и типам, имеющимся в грамматической системе этих языков.

Ряд словообразовательных морфем на каком-либо этапе развития языка оказывается продуктивным. Некоторые из них могут активизироваться в определенных слоях лексики при определенных условиях развития языка. В последние годы лексика исследуемых языков активно пополняется различными словами, морфемами и их элементами, посредством которых появляются новообразования в языках. Особенностью такой лексики является то, что она становится более употребительной, может стать достоянием широкого круга лиц и общелитературного языка. Не всегда успевают словари и справочники вовремя зарегистрировать новые, вошедшие в нашу жизнь слова.

Такие префиксы, являющиеся объектом нашего анализа, более древние и широко распространенные.

Слова с таким значением образуются разными способами. Помимо своего основного значения, имеют еще и другие, хотя их основное значение – противоположность или отсутствие – считается мотивирующим словом.

«Значения приставки без- и приставки не- при образовании существительных толкуются идентично: отсутствие того или противоположность тому, что названо мотивирующим словом»: бездействие, беспорядок; … непорядок, неудача…» [3, с. 228].

В количественном отношении разницы между именами существительными и прилагательными с приставками без-, и не- не отмечается. Словообразовательная активность их в сфере образования одинаковая.

В словарях и словарях-справочниках русского языка имен существительных и прилагательных с отрицательными префиксами множество: безвирусный (не пораженный вирусом), (безадресный (не обращенный к кому-либо), неактуальный (не имеющий важного значения). Все эти слова не имеют соотносительных образований без данного префикса.

Лексика английского языка включает в себя такие языковые действия, как создание новых слов. Очевидно, что новые слова появляются с возникновением необходимости объяснить, описать возникающие явления или новые предметы. Обычно такие лексемы производятся из уже имеющихся в языке.

В данном языке самым активным деривационным способом считается аффиксальный, в котором развиты и суффиксация, и префиксация.

Префиксами негативной семантики являются a/n/- /amoral/, de- /demerit/, dis- /disbelief/, in- /involuntary/, non- /non-alcoholic/, un- /unseen/. Чаще всего эти префиксы имеют значение «неверное истолкование».

Кроме приведенных, в английском языке имеются и другие префиксы с такой семантикой: anti-, contra-, mis-.

Здесь отмечается достаточно внушительная синонимия исконных и заимствованных префиксов: un- и in-, fore- и pre-, be и en-, under-.

Помимо этого, если суффикс латинского происхождения, то и префикс должен быть таковым. Но здесь встречается множество исключений.

Достаточно широко распространены отрицательные греческие и романские префиксы: anti- /anti-competetive/, auto- /autoregulation/, co- /co-manage/, counter- / counterfoil/, extra- /extraterritorial/, inter- /interdepartmental/, neo- /neoorthodoxy/. Они имеют высокую продуктивность, могут относиться к разным частям речи.

Исследователи выделяют следующие английские отрицательные аффиксы: un-, in-, dis-, de-, mis, anti-, non-, -less [2, с. 22].

Использование таких пар, как «аффиксальный антоним – безаффиксальный антоним», распространено в стилистике. Его называют антитезой. В художественных и публицистических текстах привлекают для усиления сказанного.

Английскими префиксами с отрицательной семантикой являются префиксы: a- (an-), anti-, contra-, counter-, de-, dis-, in- (il-, im-), mis-, non-, un- [5].

Аффиксация считается продуктивным способом. Она наилучшим образом демонстрирует исследуемое явление. Префиксы делятся на такие, которые имеют семантику отрицания: a-, an-, dis-, in-, non-, un-, на те, которые имеют семантику реверсивности: de-, dis-, un-; а также с антонимичной семантикой: counter-, contra-, anti-.

С их помощью образуются разные слова. В иных случаях такой элемент слова используется как бы с положительным значением отсутствия чего-либо, причем это отсутствие предполагает нечто прогрессивное в какой-либо сфере: безосколочное стекло, безотходные технологии. Но давно бытующие в русском языке слова с данными префиксами чаще всего обозначают отсутствие как недостаток: безводный, безвкусный. Значительная часть из таких слов относится к терминологической лексике, хотя встречаются слова и из общеупотребительной лексики. В большинстве своем они имеют отрицательную окраску: безулыбчивый, безэмоциональный, бездушный. Мотивирующими словами для прилагательных с префиксом без- служат мотивированные конкретные и абстрактные имена существительные. Такие прилагательные, которые образованы с помощью префиксов без- и не-, являются относительными. Семантически и в деривационном плане они поддерживают более тесную связь с производящим словом. Приведем примеры: безворсовый ковер, безникотиновые сигареты, безлинзовый телескоп и другие.

На современном этапе наблюдается рост регулярности прилагательных, которые относятся к профессиональной, терминологической лексике, образованных посредством префикса без-. Они в качестве специальных слов с префиксом без- как бы предопределяют создание подобных слов, отражающих понятия о достижениях в области науки, производства, технологий, появлении новых инструментов, различных аппаратов, приборов и деталей, без которых они ранее действовать не могли.

Ряд прилагательных с префиксом без- мотивирован абстрактными существительными: безобмолотный способ (обмолот), безремонтный пробег (ремонт). Такие прилагательные восходят к сочетанию существительного с предлогом без-.

Выделяется также небольшая группа слов, которая мотивирована глаголами. Здесь указана неединственность мотивации: беспривязный – от без привязи, привязать; безвыварочный – от без выварки, выварить.

Так, прилагательные с префиксом без- на данном этапе развития языка в сфере образования слов этого класса как бы «специализировала» свои деривационные возможности, так как подавляющее их число относится к профессионально-терминологической лексике, а также из всех значений приставки бездоминирующим оказывается значение «отсутствия, лишительности». Менее активно встречается значение противоположности.

Наиболее продуктивной в сфере образования наименований, которые отражают современную эпоху и новые технологии, оказалась модель без + существительное + суффикс.

Отметим, что возможности словообразования прилагательных с префиксом без- неограничены.

Префикс без- отмечается в группе существительных-терминов, в образовании которых продуктивен словообразовательный дериват – суффикс -ость. Таких слов немного, но они есть и отмечены в словарях.

Существительные на -ость несколько нарушают представление о том, что образования с -ость свойственны для узкой специальной лексики: безадресность (большинства распоряжений), беспроблемность (беспроблемность романа), бездуховность (поиски духовности и отрицание бездуховности).

У ряда слов отмечается расширение семантики.

Так, большая часть имен существительных с отрицательным префиксом без- образованы суффиксальным способом, все они мотивированы прилагательными с префиксом без-. Некоторые существительные образованы от имеющихся уже в русском языке прилагательных с приставкой без-. Но мотивирующими здесь могут служить другие слова и прилагательные с префиксом без-: безэмоциональность – безэмоциональный, бездуховность – бездуховный.

Существительные с суффиксом -ость легко образуются от прилагательных с приставкой без-. Это подтверждается значительным количеством слов в словарях и справочниках, в том числе и в словаре С.И. Ожегова [6].

Семантически близкой префиксу без- является префикс не-. С данным префиксом встречается немало прилагательных и существительных. Это обусловлено легкостью образования и ярко выраженной самостоятельностью приставки не-.

Оба префикса являются отрицательными, но префикс не- отрицательность выражает по-другому. Как правило, он образует прилагательные отсубстантивные и отадъективные со значением «не обладающий признаком, непричастный к данному признаку» [4, с. 37].

Данный префикс «образует прилагательные со значением «невозможности», «неспособности» подвергнуться действию или совершать его» [1, с. 267].

Также возможны случаи образования прилагательных от одной основы с помощью префиксов без- и не-. В таких случаях значение или часть значений слов семантически смыкается в общем отрицательном значении: беспрестанный – непрестанный. В образовании прилагательных продуктивнее префикс не- прикрепляется к образующей основе – имени существительному. Существительные с префиксом не- в большинстве своем образованы суффиксальным способом. У части существительных мотивирующими основами выступают существительные и глаголы.

Прилагательные, в основе которых глагол, имеют общее значение невозможности подвергнуться действию. В качестве мотивирующих чаще выступают причастия, т. е. модель образования следующая: не + причастие. В ряде случаев мотивирующей основой может быть прилагательное: не + прилагательное. Например: непрестижный, непродовольственный.

При таком соотношении мотивирующей и производной основ расширяются возможности семантического сопоставления имен прилагательных, а именно – расширения антонимических связей. Например: непрестижный – престижный.

Прилагательные с префиксом не- относятся и к разряду качественных, и относительных прилагательных. Подобные прилагательные могут иметь положительную и отрицательную оценочность.

Помимо денотативного содержания, некоторые из существительных с не- имеют добавочные эмоционально-оценочные значения. Они обозначают не простое отсутствие чего-либо, какого-либо признака, но и наличие каких-то дополнительных значений. Такие добавочные оттенки значения появляются у слова вместе с его возникновением и по мере жизни в языке обрастают новыми смысловыми и иными наложениями. Существительные с префиксом не- встречаются и в разговорной речи, и в публицистике.

Таким образом, проведенный анализ отрицательных префиксов позволил прийти к следующим выводам.

В русском языке на современном этапе развития выделяются достаточно широко представленная группа имен, в образовании которых принимают участие отрицательные префиксы без- и не-.

Отрицательные префиксы без- и не- проявляют высокую продуктивность. Префикс не- активен при образовании имен существительных. Он легко прикрепляется к образующей основе, дополняет семантику вновь образованного слова, выступая в роли отрицания.

В английском языке префиксы отрицательной семантики имеют широкую распространенность. В большинстве своем они имеют иноязычное происхождение.

Значительная часть таких слов в обоих языках относится к профессиональной и терминологической лексике.

Библиографический список

1. Земская Е.А. *Современный русский язык. Словообразование*. Москва: Флинта: Наука, 2011.
2. Леонтьева С.Ф. *Отрицательные аффиксы в современном английском языке*. Москва: Высшая школа, 1974.
3. *Новые слова и значения*. Словарь-справочник. Москва: Русский язык», 1984.
4. Обнорский С.П. Приставка без- в русском языке. *Избранные работы по русскому языку*. Москва, 1960.
5. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва, 2012.
6. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Мир И образование, 2015.

References

1. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovoobrazovanie*. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
2. Leont'eva S.F. *Otricatel'nye affiksy v sovremennom anglijskom yazyke*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
3. *Novye slova i znacheniya*. Slovar'-spravochnik. Moskva: Russkij yazyk», 1984.
4. Obnorskij S.P. Pristavka bez- v russkom yazyke. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva, 1960.
5. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 2012.
6. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Mir I obrazovanie, 2015.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-600-602

***Uzdeyeva T.M.**, senior lecturer, Department of Literature and MT, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yzdeeva@mail.ru*

IMAGES OF MOSCOW AND ST. PETERSBURG IN ESSAYS BY A.I. HERZEN, V.G. BELINSKY AND A. GRIGORIEV. The article studies the embodiment of images of Moscow and St. Petersburg in the essay literature of the 40s of the XIX century. The tradition of depicting the two capitals was already established at the beginning of the XIX century in the works of A.S. Pushkin, M.Yu. Gogol. In the 40s, Russian prose, continuing these traditions, but in a new way turns to the image of two important cities of Russia. The author of this article focuses on little-known essays by Russian writers. The article analyzes both the external and internal appearance of the capitals. It turns out that Moscow is not only a city and sights, but also residents, their habits, their rituals, their mentality. The article studies Petersburg and Petersburgers, created by the imaginations of three different prose writers. As a result of the study, the author comes to the conclusion that for the first time in the image of the two capitals, these writers have a motive of rivalry. Moscow appears as a group of patriarchal customs, and St. Petersburg as a European city. The researcher finds an individual value approach to the topic in each of the studied essay writers.

Key words: **Moscow, Petersburg, essay, rivalry, manners, Europeanization, love**

***Т.М. Уздеева**, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: yzdeeva@mail.ru*

ОБРАЗЫ МОСКВЫ И ПЕТЕРБУРГА В ОЧЕРКАХ А.И. ГЕРЦЕНА, В.Г. БЕЛИНСКОГО И А. ГРИГОРЬЕВА

Данная статья посвящена исследованию воплощения образов Москвы и Петербурга в очерковой литературе 40-х годов XIX-го века. Традиция изображения двух столиц была уже заложена в начале XIX века в творчестве А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя.В 40-е годы русская проза, продолжает эти традиции, но по-новому обращается к изображению двух важных городов России. Автор данной статьи фокусирует свое внимание на малоизвестных очерках русских писателей. В статье анализу подвергнут как внешний, так и внутренний облик столиц. Выявляется, что Москва – это не только город и достопримечательности, но и жители, их привычки, их ритуалы, их ментальность. В статье изучается Петербург и петербуржцы, созданные воображением трех разных прозаиков. В результате исследования автор приходит к выводу о том, что впервые в изображение двух столиц у этих писателей заложен мотив соперничества. Москва предстает городом патриархальных нравов, а Петербург – европейским городом. Автор обнаружил индивидуально-ценностный подход к теме у каждого из изученных очеркистов.

Ключевые слова: **Москва, Петербург, очерк, соперничество, нравы, европеизация, любовь**

40-е годы XIX в. – время расцвета русского физиологического очерка. Этот жанр с его бытописательством и углубленным вниманием к маленькому человеку не миновал темы двух русских столиц. Авторы отдали дань уважения этой теме, и их было немало. Это актуальный аспект современного литературоведения, так как в имеющихся работах по этому вопросу не уделено внимания указанным в статье писателям [1–6].

Данная статья ставит своей целью рассмотреть воплощение темы Москвы и Петербурга у разных представителей натуральной школы 40-х годов.

Основная задача: провести сопоставительный анализ для выявления сходства и различий в воплощении образов Москвы и Петербурга в очерковой литературе 40-х годов XIX века.

Теоретическая значимость: в научный оборот введен большой пласт произведений русских писателей, выявляющих сходства и различия в описании Москвы и Петербурга.

Практическая ценность работы: материалы статьи могут быть применены при разработке и чтении курсов по русской литературе в вузе.

Статья «Москва и Петербург» А.И. Герцена была написана в 1842 году и включена в сборник «Статьи и фельетоны 1841–1846 годов». В начале статьи Герцен обращается к читателю, называя свое произведение то статейкой, то шуткой. В этом вступлении автор сообщил, что она написана им во время его второй ссылки, пятнадцать лет тому назад, что она обошла всю Россию в рукописных копиях.

Далее становится понятным, что объектом писательского внимания станут Москва и Петербург, как и заявлено в заглавии статьи. Но начинает свое повествование рассказчик с города Петербурга. Его он называет городом настоящего и убежден, что говорить о настоящем России – значит говорить о Петербурге. Рассказчик сразу намечает разницу между Москвой и Петербургом. Москва живет прошлым, а Петербург – настоящим. Прошлое Петербурга укладывается в один век, у него нет истории, да и будущее неизвестно, по мысли автора очерка. И вспоминать не о чем, кроме как о Петре I. Рассказчик признается, что наблюдал жизнь Петербурга в самых разных местах: гостиных, академиях, казармах, канцеляриях. Его пристальный взгляд обращался и на разных людей: чинов-

ников, литераторов, светских львов и львиц, офицеров. И этот город остается для рассказчика загадкой в силу явного присутствия в нем противоречий. Так, рассказчик противопоставил самобытность Москвы с ее добрым патриархальным бытом несамобытному и неоригинальному Петербургу с его скверными жителями. Петербург, по мнению автора, похож на многие европейские города, а Москва – нет. Жители Москвы предрасположены к лени, петербуржцы – вечно стонущие и суетящиеся люди. Москвичи любят христианские церемонии, а в Петербурге – католический облик у русских церквей. Москвичи добры и наивны и принимают всякого иностранца за великого человека, тогда как в Петербурге никого не надуешь. Он благодарен Петербургу за мучительные скорбные мысли и надеется, что будущая железная дорога между Москвой и Петербургом будет способствовать их уравниванию.

Очерк «Москва и Петербург» А.А. Григорьева впервые был опубликован в 1847 году в журнале «Московский городской листок». Он небольшой, и в подзаголовке добавлено: заметки зеваки. Здесь авторское кокетство насчет своей персоны, готовящее читателя как бы ни к столь серьезному взгляду на предмет с его стороны. Во вступлении к очерку Григорьев оправдывает ожидания читателей, он свой труд называет то беглыми впечатлениями, то заметками – впечатлениями зеваки. Рассказчик, однако, не хочет, чтобы его путали с разными путешествующими иностранцами: французами, немцами, англичанами. Предметом описания в очерке становятся вечера: московский и петербургский. Приглашая читателя к соучастию, начинает свое описание автор: «Случалось ли вам когда-нибудь ездить по Москве зимнею ночью...» [3, с. 2].

Рассказчик подчеркивает тишину, и ту только русской природе понятную жизнь тишины. Сквозь ставни домов проглядывает приятная полоса света, почти в каждом доме есть стол с самоваром и русские женщины-хозяюшки, разливающие чай. В Москве вас потянет к цыганам, уверен рассказчик, где под влиянием их песен распускается русская душа. Незабываемы также для него московские вечера, где любят обсуждать очень важные общественные вопросы. За вечером следует театральный маскарад с его толкотней и масками. Утомившемуся зеваке обязательно захочется короткой семейной картины, девственного образа… Обобщения рассказчика – результат его наблюдений над московской жизнью.

Показательно противопоставление Петербурга Москве в рассказе «Мое знакомство с Виталиным». Рассказчик акцентирует жестокость Петербурга в отношении маленького человека и подчеркивает, что в Москве, напротив, можно жить.

В мемуарах «Мои литературные и нравственные скитальчества» Григорьев будет развивать тему старой и новой столицы России. Р. Виттакер, автор первой научной биографии А. Григорьева, считает, что причины написания Григорьевым мемуаров были идеологическими [4, с. 326–333]. Ученый пишет, что просьба Ф.М. Достоевского сподвигла Григорьева на написание воспоминаний, в которых доминирующей была мысль о первенстве Москвы как созидательнице русской национальной культуры и национальной почвы.

Петербург многими воспринимался по-новому, исходя из расхожего мнения о Москве как патриархальном городе. Эти поклонники Петербурга даже не замечали новых явлений в древней столице: утверждение купечества, их страсть к образованию и в результате – вымещение дворянства и захват ключевых позиций в столице купечеством. Григорьев видел за мыслящим купечеством будущее России. Описания Москвы наращиваются у Григорьева новыми деталями. Панораму Москвы было принято изображать с Воробьевых гор или Кремля. Писатель по-новому рисует свою Москву с Замоскворечья. Там тогда селились купцы, мещане-носители старых русских обычаев. Далее идет сравнение Москвы с Римом (в чем сказываются впечатления Григорьева от путешествия по Италии). Сравнение Замоскворечья с Трастевере вполне логично — топонимы образованы сходным образом: Замоскворечье – за Москвой рекой, Трастевере – за Тибром. Григорьев видит в Замоскворечье присутствие чистого национального духа. Это для него заповедный край, где хранится народный уклад жизни. В очерке сравниваются архитектура Москвы и итальянская архитектура: он видит сходство в мостах Москвы и Италии. Иные русские дома в Москве похожи на итальянские. Замоскворечье в целом сравнивается со старым римским районом Трастевере, который тоже расположен за рекой по отношению к центру города, благодаря чему в нем сохранились старые римские типы. Здесь неуклонное желание писателя наделить Москву богатой и древней культурой, сопоставимой с древней европейской столицей. Писатель употребил так называемые органические метафоры: Москва у Григорьева – «город-растение», которое «свободно растительно» расстилается, а улицы и переулки «росли, а не делались» [3, с. 8].

Совершенно контрастно изображению Москвы выглядит описание новой русской столицы Петербурга у Григорьева. Это мрачный, фантастический город. Поклонник Гоголя и Достоевского, Григорьев во многом созвучен с этими писателями в изображении петербургского пространства, но у него еще больше неприязни к северной столице. Для него это мертвый город, в нем нет живой жизни, в нем низкопробная литература, в нем грязь и вонь. В нем все дома построены нерусскими зодчими и вообще это мистический город. Далее в повести возникает образ идеального топоса – Аркадии, несущего в себе фамильное, семейственное, усадебное начало.

Проза А. Григорьева делится на раннюю и позднюю. В контексте ранней прозы больше рисуется Петербург, хотя не так много непосредственных описаний города. Более того, отсутствуют и скрупулезные описания Москвы. При изображении Петербурга доминируют описания белых ночей, производящих на героев тягостное и болезненное впечатление. Городской пейзаж пронизан эффектом реальности, но реальности не бытовой, а духовной. Духовный мир героев передается через описание внешнего мира. Позже, в более зрелых произведениях Григорьев прибегает к пейзажу-воспоминанию, фиксирующем вновь любимую часть Москвы – Замоскворечье. Писатель не скрывает своей неприязни к Петербургу. По тем временам Петербург являлся исключительно культурной колыбелью страны. Но, по убеждению Григорьева, истинная национальная почва России жива именно в мыслящем купечестве, которое преобладало в Москве. Северная столица лишена, по мысли писателя, живой природной силы. Этот город лишен русского лица и облика, он весь пронизан Европой: архитектура, зодчие, стиль и дух.

Произведенные нами наблюдения над прозой Григорьева выявляют, что город Москва представляется писателю особой исторической индивидуальностью, панорама города дана как единое целое. Знакомство с городом он начинает с Кремлевского холма и дальше все изображаемое дает в нужном ему идеологическом ключе. По Григорьеву получается, что жизнь города тесно связана с сознанием и культурным уровнем его жителей. Урбанистический пейзаж у писателя служит обрисовке целого социума, а не только отдельного персонажа. Григорьев называл себя последним романтиком, воспевшим патриархальную Москву. Однако писателю не чужды и реалистические тенденции, проявившиеся в умении обобщать или детерминировать явления и характеры временем, средой. Как бы то ни было, читателю очевидно одно: неподдельная страстная любовь писателя к Москве лежала в основе его очерков.

Очерк В.Г. Белинского «Петербург и Москва» был опубликован в 1845 году в составе книги «Физиология Петербурга». Кроме этого очерка перу критика принадлежали еще три статьи: «Вступление», «Александрийский театр», «Петербургская литература». Эта книга, – писал В.Г. Белинский, – предлагает пищу для легкого чтения, и, действительно, не будучи тяжелою, она приятно занимает читателя и заставляет его мыслить» [6, с. 47].

Известно, что Н.А. Некрасов отметил глубину мысли, верное воззрение очерка «Петербург и Москва» и особо похвалил глубокое изучение Петербурга.

В начале своего очерка В.Г. Белинский через повествователя сделал небольшой экскурс в историю России, в XVII век. Уже тогда было очевидно, что Россия представляла собой слишком резкий контраст с Европой и нуждалась в гении, который сумел бы сблизить ее с Европой. Появление Петра I было, по мнению критика, востребовано историческим моментом и великим народом, который жил с глухим предчувствием своей великой будущности. В.Г. Белинский пишет: «Петр страстно любил эту Русь и всегда две страны – ту, которую он застал, и ту, которую он должен был создать: последней принадлежали его мысль, его кровь, его пот, его труд, вся жизнь, все счастье и вся радость его жизни» [6, с. 43].

Далее повествователь перечисляет деяния Петра, войны и завоевания. Упоминает также обвинения в презрении к родной стране, которыми награждали царя-реформатора. «Ученик Европы, он остался русским в душе», – пишет В.Г. Белинский [6, с. 19]. Затем он обращается к самым истокам зарождения Петербурга – новой столице Российской империи. В очерке приведён отрывок из «Медного всадника» А.С. Пушкина, где Петр изображен как раз в момент закладки северной столицы. Автор очерка подчеркивает, что только стальная воля Петра преодолела жуткий климат, где все сезоны года вылились в мокрую и жуткую осень. Этой же воле преклонились и наследники Петра, достраивая город. Вновь в очерке цитируется Пушкин – отрывок из «Медного всадника». Наличие двух столиц – старой Москвы и нового Петербурга – не могло остаться без последствий, считает автор. Далее он дает свое видение Москвы как города патриархальной семейственности. Отличен быт Москвы от быта Петербурга. Далее автор оправдывает себя за то, что он распространился о Москве. Он считает, что эти два города можно хорошо познать лишь в сравнении. Приступая к описанию Петербурга, Белинский полемизирует со славянофилами и со статьей Герцена «Москва и Петербург», где Петербург назван городом без истории, без связи с прошлым родной страны. Многовековой истории Москвы Белинский противопоставляет сто сорок один год истории Петербурга как великий исторический памятник по своему качеству. Продолжая полемику с Герценом, Белинский опровергает его тезис о сходстве Петербурга с любыми европейскими городами. Он считает его городом с уникальным и индивидуально-неповторимым обликом. Часто апеллируя к деяниям Петра, Белинский оправдывает его борьбу за введение европейских новшеств в быт, во внешность явлений. Борьба с бородами, охабнями, терниками, шапками-мурмолками вполне оправдана, по мысли автора очерка.

Особо выделяет Белинский московское образованное сословие. Автор выделяет три признака, отличающие образованных людей от необразованных. Это одежда, обычаи, карты, чтение. Характеристика москвичей продолжена цитатой из комедии «Горе от ума» А.С. Грибоедова: «От головы до пяток на всех московских есть особый отпечаток» [6, с. 26]. Повествователь восторженно и вдохновенно говорит о московском хлебосольстве и радушии. Целой серией восторженно-вопросительных предложений передает критик все достоинства Москвы – города, позволяющего служить, торговать, сочинять, издавать, отдыхать, обедать, кутить, веселиться, жениться, словом, «жить нараспашку». Обозначив типы москвичей, автор перешел к лучшей стороне московского быта – наличию вкуса в знаниях, искусству спорить и умению беседовать. Однако в Москве говорят, а в Петербурге дело делают.

В очерке Белинского нет явных пристрастий и предпочтений. Ощущая себя искренним патриотом России, критик приходит к единственно верному наблюдению: у обеих столиц свое назначение и значение, и обе столицы нужны России, как и Россия нужна им. Все писатели и поэты XIX века, обращавшиеся к теме двух столиц: Москвы и Петербурга, решали, в сущности, единую задачу – выявить их роль в жизни России. Они могли быть более или менее объективными, но каждый писавший об этом вкладывал свое субъективное эмоционально окрашенное отношение к этим городам. Начиная с Пушкина и Лермонтова, идет традиция восторженного, любовного описания Москвы и Петербурга. На первом этапе формирования текста о Петербурге преобладает панорамный взгляд на новую столицу. С момента появления «Физиологий» (40-е годы XIX века) доминирующим оказывается взгляд на город изнутри, описание его утробы, внутренности. Эта традиция укоренится в последующей литературе. Так мы можем говорить о Петербурге Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Н.А. Некрасова. Они открыли этот город с тыльной, а не фасадной стороны. Это Петербург бедных, униженных и оскорбленных. Обнаружение двойственности Петербурга было величайшим достижением этих писателей-реалистов.

Таким образом, мы в своей статье сделали больший акцент на малоизученных произведениях середины XIX века. Это привело нас к следующим выводам.

В последующей литературе (вслед за Пушкиным, Лермонтовым, Гоголем) укоренилась традиция сопоставления этих городов с обязательным присутствием мотива соперничества. Под таким углом зрения написаны очерки Григорьева, Герцена, Белинского. Патриархальности Москвы противопоставляется европеизм Петербурга, добрым и хлебосольным москвичам – вечно занятые сухие петербуржцы, обильным застольям, неторопливым беседам москвичей – замкнутость и холодность петербуржцев. Москву называли городом невест, а Петербург – городом женихов. Эти две тенденции тогдашней русской жизни сосуществовали, и писатели торопились в выражении своих предпочтений. Но прав Белинский, считавший, что России были нужны обе столицы: Москва как хранительница исконно русских начал жизни, а Петербург – как город будущего России.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. Петербург и Москва. *Собрание сочинений*. Москва: ОГИЗ, 1948; Т. 2.
2. Белинский В.Г. *Петербургская литература*. Москва: Художественная литература, 1981.
3. Герцен А.И. Собрание сочинений: в 30 т. *Статьи и фельетоны 1841–1846. Дневник 1842–1845.* Москва: Академия наук СССР, 1954; Т. 2.
4. Григорьев А.А. Москва и Петербург: заметки зеваки. 1. Вечер и ночь кочующего варяга в Москве и Петербурге. *Одиссея последнего романтика.* Составитель А.Л. Осповат. Москва: Московский рабочий, 1988: 311–316.
5. Григорьев А.А. *Воспоминания*. Москва: Наука, 1980.
6. Белинский В.Г. *Физиология Петербурга*. Москва, 1984.

References

1. Belinskij V.G. Peterburg i Moskva. *Sobranie sochinenij*. Moskva: OGIZ, 1948; T. 2.
2. Belinskij V.G. *Peterburgskaya literatura*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1981.
3. Gercen A.I. Sobranie sochinenij: v 30 t. *Stat'i i fel'etony 1841-1846. Dnevnik 1842-1845*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1954; T. 2.
4. Grigor'ev A.A. Moskva i Peterburg: zametki zevaki. 1. Vecher i noch' kochuyuschego varyaga v Moskve i Peterburge. *Odisseya poslednego romantika.* Sostavitel' A.L. Ospovat. Moskva: Moskovskij rabochij, 1988: 311-316.
5. Grigor'ev A.A. *Vospominaniya*. Moskva: Nauka, 1980.
6. Belinskij V.G. *Fiziologiya Peterburga.* Moskva, 1984.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-602-604

***Uzdeyeva T.M.**, senior lecturer, Department of Literature and MT, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yzdeeva@mail.ru*

THE CLASSICS ABOUT FOOD: THE GASTRONOMIC THEME IN THE NOVEL BY N.G. CHERNYSHEVSKY "WHAT IS TO BE DONE?" AND THE NOVEL BY P.D. BOBORYKIN "CHINA TOWN". The article compares two novels by Russian writers of the 19th century: the famous novel by N.G. Chernyshevsky "What is to be done?" and the less well-known novel by P.D. Boborykin "China Town". The researcher analyzes the artistic embodiment of the theme of food by these authors. In science, there is fragmentary information about the gastronomic culture of the 19th century. Particular interest is shown in the cuisine of the nobility, in the peculiarities of the rituals of dinner parties and dinners. The presence of this theme in each writer separately, unfortunately, has not been considered by anyone. In this article, the gastronomic addictions of the heroes of Chernyshevsky and of P.D. Boborykin are analyzed. Emphasis is placed on the novels of the writers. As a result of the study, the functional purpose of the motive of food in two writers is revealed. The researcher comes to conclusions about moderation in the depiction of food by Chernyshevsky and the dominance of generous and varied descriptions of cuisine by Boborykin. In the novel "What is to be done?" the main character takes care of the kitchen for her employees and, in her ideal of a good life for herself, Gastronomic Moscow is fully represented by Boborykin. For Chernyshevsky, the motive of food is one of the links in the image of a wonderful future.

Key words: **gastronomy, food, dishes, estates, national cuisine, gastronomic motives, chronology of development of literature**

***Т.М. Уздеева**, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: yzdeeva@mail.ru*

КЛАССИКА О ЕДЕ: ГАСТРОНОМИЧЕСКАЯ ТЕМА В РОМАНАХ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО «ЧТО ДЕЛАТЬ?» И П.Д. БОБОРЫКИНА «КИТАЙ-ГОРОД»

В статье сопоставлены два романа русских писателей XIX века: известный роман Н.Г. Чернышевского «Что делать?» и менее известное произведение П.Д. Боборыкина «Китай-город». Автор статьи анализирует художественное воплощение темы еды у этих авторов. В науке имеются отрывочные сведения о гастрономической культуре XIX века. Особый интерес проявлен к кухне дворянского сословия, к специфике ритуалов званых обедов и ужинов. Присутствие этой темы у каждого писателя в отдельности, к сожалению, не рассмотрено никем. В данной статье анализу подвергаются гастрономические пристрастия героев романов Чернышевского и П.Д. Боборыкина. В результате исследования выявляется функциональное предназначение мотива еды у двух писателей. Автор статьи приходит к выводам об умеренности в изображении еды у Чернышевского и доминировании щедрых и разнообразных описаний кухни у Боборыкина. В романе «Что делать?» главная героиня заботится о кухне для своих работниц и в своем идеале хорошей жизни для себя всегда имеет в виду чай с отменными сливками. Гастрономическая Москва представлена Боборыкиным полноценно. Для Чернышевского мотив еды – одно из звеньев образа прекрасного будущего.

Ключевые слова: **гастрономия, еда, блюда, сословия, национальная кухня, гастрономические мотивы, хронология развития литературы**

Русская литература XIX века богата художественными произведениями, в которых видна эпоха: её быт, культура, обычаи и нравы. Эта литература показывает многие пристрастия разных сословий, населявших Россию в XIX веке [1–4]. Среди них значимым и многоговорящим пристрастием является еда, её особенности, специфика. Кухня, как и одежда, – лицо народа и страны. «Она несёт в себе не только те или иные вкусовые предпочтения, она, как код народа, говорящий о нём самое сокровенное и заветное», – говорят ученые [2, с. 117].

Несмотря на то, что гастрономические мотивы встречаются в очень многих художественных произведениях XIX века, в науке они изучены плохо. Имеющиеся работы по этой теме, среди которых следующие: Марушкина Н.С. «Концепт «еда» в контексте диалога культур» (2014), Савельева О.Г. «Концепт «еда» как фрагмент языковой картины мира» (2000), Сохань И.В. «Особенности русской гастрономической культуры» (2011), Лаврентьева Е.В. «Культура русского застолья XIX века» (2001), Мельник Л. «Как питались рус-

ские крестьяне» (2007) и другие, обнаруживают отрывочность сведений на эту тему.

Цель статьи – рассмотреть воплощение мотива еды в двух произведениях русской литературы: романах «Что делать?» и «Китай-город». Сопоставление произведений в таком ключе осуществляется впервые.

Задачи:

– выявить особенности гастрономической темы в романах Чернышевского «Что делать?» и Боборыкина «Китай-город»;

– определить гастрономические пристрастия персонажей данных произведений и в целом русского общества того периода.

Научная новизна и теоретическая значимость: в научный оборот введен большой пласт произведений русских писателей, описывающих гастрономическую тему, к которым относятся романы Н.Г. Чернышевского «Что делать?» и П.Д. П.Д. Боборыкина «Китай-город».

Практическая ценность работы состоит в том, что материалы статьи могут быть применены при разработке и чтении курсов по русской литературе в вузе.

Учёные не задавались целью проанализировать развитие кухонной темы ни по хронологии развития литературы, ни по писательским персоналиям. Больше в этих работах внимание уделено дворянской кухне, ритуалу дворянских званых обедов и ужинов, чем кухне остальных сословий. Известно, что в XIX веке «каждое сословие жило изолированно, своей жизнью, со своим домостроем, особенностями костюмов, еды, привычек и занятий» [3, с. 51].

В известном романе Н.Г. Чернышевского «Что делать?» мотив еды представлен достаточно обстоятельно. Уже в первой главе «Дурак» повествователь сообщает, что некий постоялец в гостинице заказал себе чаю и котлетку. В главе первой, повествующей о жизни Веры Павловны в родительском доме, мать героини Марья Алексеевна угощает свою дочь чаем со сливками и грудой сухарей. Чай был очень вкусным, так как в нём было много сахару и сливок. Героиня мысленно решила, что, когда у неё будут деньги, она всегда будет пить такой чай. Марья Алексеевна после разговора с дочерью заснула и даже захрапела, так как налила много рому в свой пунш.

В своём доме Розальская угощает всех кофе. Лопухов, добиваясь расположения Марьи Алексеевны, предлагает ей свое участие в обеде. Он хочет купить хорошее дамское вино «мараскин», называя его не вином, а «сиропом». Далее он готов к столу прикупить пирог из грецких орехов. Упоминается также пирог с начинкой из говядины и померанцевая водка. Далее на обеде появляется шампанское. Повествователь пишет: «Обед вышел совершенно парадный и барский» [4, с. 29]. После обеда Лопухов предался обильному чаепитию.

Главная героиня – устроительница швейных мастерских – Вера Павловна в романе «Что делать?» имела тоже свои кулинарные предпочтения. Чернышевский пишет, что швеи научились покупать чай, сахар, кофе подешевле. Сама Вера Павловна в своём первом браке балует себя чаем со сливками. «Сливки – это её страсть», – пишет автор. По утрам чай готовит Лопухов, а героиня даже мечтает о своей корове, так как в Петербурге трудно достать хорошие сливки. Обеды супругов сопровождаются разговорами и заканчиваются чаепитием со сливками и печеньем. Швеи выезжали на прогулки за город. С собой брали четыре самовара, груды булок, холодной телятины, много вина. Далее в сюжетном движении автор сообщает читателю, что он любит квашеную капусту с конопляным маслом.

Глава двадцать девятая в романе называется «Особенный человек». В ней идёт рассказ о юности, взрослении и образе жизни Рахметова. С этим героем мотив еды связан очень тесно. Так, герой с юности тренировал своё тело, ради силы ел сырое мясо. Вскоре из-за могучего тела и силы получил прозвище Никитушки Ломового. Позже он пришёл к ещё более суровому образу жизни: он ел много говядины, отказался от белого хлеба, не ел сахар, фрукты, телятину, пулярку. Причуд Рахметова в еде было много: так, он ел яблоки, но не ел абрикосы, ел паштеты, но не ел сардинок, спал на войлоке. Без хороших сигар Рахметов жить не мог.

В одном из вечеров Рахметов-аскет удивил всех своим аппетитом. Он выпил пять стаканов чаю, опростал сливочник, съел много печенья и булок. Уходя, он выпил шестой стакан чаю, взял остальное печенье и ушёл к себе в кабинет. Далее Рахметов заставляет Веру Павловну выпить рюмку хереса.

Второе замужество Веры Павловны – важная веха в её жизни. Иногда героиня вспоминает свои первые свидания с Кирсановым.

Свидания сопровождались обедами с обязательным супом, чаепитием и сигарами. Героиня и во втором браке сохраняет свои привычки: чай утром, обед и вечерний чай. Очень любит Вера Павловна по-прежнему чай со сливками.

В четвёртом сне Веры Павловны вновь звучит гастрономическая тема. В картинах будущего героиня видит не только поля, сады, дворцы из алюминия и стекла, но и людей, поющих, трудящихся. Подробно описан и их обед. В огромном зале накрыты столы для тысячи человек. На столах вазы с цветами, хрусталь и алюминий, великолепная сервировка. В углублениях стола стоят ящики с кипятком, чтобы блюда не остывали. Подают пять–шесть блюд.

Далее в сюжете примечательно письмо Катерины Полозовой. Она, побывав в новых швейных мастерских Веры Павловны, удивлена жизнью швей. Подробно описывая их нужды и затраты, она доходит до описывания их обедов. Обед швей состоял из трёх блюд: рисовый суп, разварная рыба и телятина. После обеда чай и кофе. «Обед был настолько хорош, что я поела со вкусом…», – пишет она [4, с. 256]. В последних главах романа описано собрание молодёжи у дамы в трауре, где подают водку и закуску.

Описанная Чернышевским еда – вся из русской национальной кухни. Водка, чай – неотделимые атрибуты этой кухни. Мотив еды позволяет лучше раскрыть духовный облик новых людей, которые всю свою жизнь подчинили одной цели – улучшению жизни всех, многих. А еда – это первый показатель довольной и обеспеченной жизни.

По удачному выражению А.В. Луначарского, роман П.Д. Боборыкина «Китай-город» называли «летописным документом». В нём писатель задавался целью изобразить Москву и москвичей последней трети XIX века.

Роман изобилует описаниями как улиц, домов, переулков, торговых рядов, складов, цехов, так и самих обитателей столицы. Это и интеллигенты, и заводчики-буржуа, и купцы, и торговки лавок, и половые в трактирах, уличные зазывалы, крестьяне, дворяне, промышленники и т. д. Москва показана больше с экономической стороны, поскольку к концу столетия это был крупный буржуазный город России.

Тема еды возникает в романе сразу с начала книги первой. Вдоль улицы Ильинки висели вывески с изображением продуктов, и тут же шла торговля апельсинами, грушами, шепталой, леденцами. Даже воздух пах то спиртом, то конфетами. Покупательница, перебегая с тротуара на противоположную улицу, дожёвывает что-то съестное, а образ красного, в веснушках парня, смачно поедающего папушник с жёлтой икрой с крошёным луком, вовсе становится говорящим эпиграфом к роману. Икру автор называет «промозгло-солёной», тронутой теплом» [1, с. 76].

Главный герой романа, начинающий делец-буржуа Палтусов, очень любил и хорошо знал Москву. В трактире на Варварке он выбрал берёзовую комнату, отделанную в старорусском стиле, превращавшую трактирный чуланчик в терем. Здесь герой любил мечтать о собственных хоромах и об их убранстве. Герой заказывал вначале, как водится, водочки и закуски. На закуску просил балык и солёные хрящи с фаршированным калачом. Вслед за этим Палтусов заказывал шампанское редер и карту вин. После появления его приятеля Калакуцкого стол был заставлен бутылками с пятью сортами водки, балыком, провесной белорыбицей, икрой, солёными хрящами, паровой севрюжкой, котлетами из пулярды с трюфелями и разварными грушами с рисом, красным вином.

До этой трапезы Палтусов рассуждал мысленно о преимуществах московской гастрономии перед петербургской, где еда безвкусная, и у всех геморрой и катар. Аппетит Калакуцкого был внушительным. Сославшись на голод и усталость, он стал поглощать еду, чередуя её то с водкой, то с винами. После этого героям подали кофе и ликёры, затем сигары. Счёт за завтрак герои поделили пополам, и успешный богатеющий строитель Калакуцкий предложил Палтусову быть агентом его строительного дела.

В десятой главе Боборыкин даёт описание знаменитого московского ресторана «Славянский базар». Отель дышал большими деньгами, комфортом и особым московским шиком. Он был богато украшен, служители передвигались бесшумно, получали свои чаевые, посетители неизменно заказывали селянку по-московски и рюмочку травника.

Сделав акцент на описании интерьера «Славянского базара», автор не стал в подробности изображать все подаваемые там блюда, но даже вскользь упомянутые напитки и стерлядь по-американски с томатами, а также дикая коза под густым пряным соусом, говорили об изысканности тамошней кухни. И всё это было завтраком, поглощаемым посетителями без четверти два. В наше время этот период считают обеденным. Обедали в Москве позже. Пирожков – новый приятель Палтусова – с говорящей фамилией отправился попить кваску в квасную лавку, к которой пробирались через Сундучный ряд.

Тринадцатая глава посвящена описанию квасной лавки конца XIX века в Москве. Помимо кваса здесь можно было поесть пирожки с ливером, с мясом, с яйцами, с капустой, с яблоками, с вареньем. Ветчина и жареные мозги, рыба и фрукты, вишнёвый квас, арбуз – всё было доступно посетителям.

В главе тридцатой романа «Китай-город» П.Д. Боборыкина описан обед в доме тёти – главной героини романа Анны Серафимовны Станициной. Как положено, в русских домах сначала подаётся водка и закуска. Затем обязательные щи, ватрушки. На столе разные напитки: квас, вина, ланинская вода. На втором круге обеда подали пирог с курицей и рисом, дичь, цыплят и напитки: рейнтвейн, тенериф, красный лафит. К концу обеда подали индейку, чиненную каштанами, пирожное, яблочный пирог со сливками, фрукты и конфеты.

В книге второй в главе двадцать девятой дано описание обеда в доме «дворянящейся мещанки» Марьи Орестовны. Обед подали в половине шестого. Столовая расписана фресками и богато украшена. На отдельном столе стояла гранёная ваза с икрой. Вокруг неё графинчики, бутылки, кувшины с водкой, бальзамы. Во второй гостиной стояла закуска: икра, свежий балык, заливная рыба. За столом гостей ожидали маринованные лобстеры, суп, пирожки, бутылка мадеры. Затем подали пирожное, сигары, кофе, ликёры. Приглашённый на обед Палтусов подумал про себя: «Как живут. Подлецы!» [1, с. 89]. Марья Орестовна – волевая женщина, добившаяся богатства, желавшая жить, как дворянка, достигла своей цели. Именно таковыми бывали обеды в дворянских домах.

В книге четвёртой в главе тридцатой Боборыкин вновь возвращается к гастрономической теме, описывая вечер в доме Рогожиных. Помимо знаменитостей, хорошеньких женщин, дельцов-воротил, помимо роскошной обстановки

(танцевальная зала, дамский буфет, столовая и т. д.), здесь и достойные угощения для гостей. Дамский буфет был украшен живыми цветами: гиацинтами, камелиями, розами, нарциссами. Гостям предлагался чай, фрукты, конфеты. Разные комнаты с закуской: водка, вины, шампанское, икра, паровая стерлядь, дичь, – вся эта еда служила закуской к настоящему ужину, который состоялся около четырёх. Всё происходило в доме купцов Рогожиных. Гости, перешёптываясь между собой, отмечали, что купеческие замашки не хуже дворянских, и Москву завоевало купечество.

В романе разбогатевший Палтусов оказался под следствием по делу о мошенничестве. Сидя в тюрьме, он питается едой из соседнего трактира. Это бифштекс с жирной подливкой, хреном и картошкой, подовый пирог, пара огурцов и бутылка вина. Непривычная для богача Палтусова еда.

Роман полон бытовых описаний трактиров, ресторанчиков. Таким местечком было заведение «Саратов» в Москве. Герои романа заходят туда закусить. Подавали здесь водку, икру, прованское масло, уксус, горчицу, сардины, свежие огурцы, картофель. Затем в романе перечисляются трактиры: «Московский», «Заведение Гурина», «Печкинская кофейная», «Ресторан», «Большой Патрикеевский», «Большой новомосковский трактир», и другие харчевни, рестораны, трактиры, столовые.

Боборыкин – настоящий бытописатель своего времени, скрупулёзно описавший гастрономическую Москву конца XIX века в своём романе «Китай-город».

Таким образом, проведенное исследование, связанное с гастрономической темой в произведениях русских писателей, привело к выводу о том, что редкое произведение русской литературы обходилось без гастрономических намёков. По кухне можно было судить о сословном происхождении героев. Русские дворяне и богатое купечество питалось отменно, чего нельзя было сказать о русском крестьянстве. Недаром Чернышевский, написавший, как считали многие, утопический роман, уделил внимание еде как первому признаку благополучного общества.

Библиографический список

1. Боборыкин П.Д. *Китай-город*. Москва, 1988.
2. *Еда в литературе. Не только духовная пища*. Available at: http://read-and-eat.livejournal.com/705.html
3. Марушкина Н.С. «Гастрономические» фразеологические единицы как средство формирования концепта «Еда». *Преподаватель XXI век*. 2012; № 2.2: 355–358.
4. Чернышевский Н.Г. *Что делать?* Москва, 1975.

References

1. Boborykin P.D. *Kitaj-gorod*. Moskva, 1988.
2. *Eda v literature. Ne tol'ko duhovnaya pischa*. Available at: http://read-and-eat.livejournal.com/705.html
3. Marushkina N.S. «Gastronomicheskie» frazeologicheskie edinicy kak sredstvo formirovaniya koncepta «Eda». *Prepodavatel' XXI vek*. 2012; № 2.2: 355-358.
4. Chernyshevskij N.G. *Chto delat'?* Moskva, 1975.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-604-606

***Ibragimova G.Kh-K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima_76@mail.ru*
***Umarova S.Kh.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities, Natural Sciences, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: galima_76@mail.ru*

CHARACTERISTICS OF MODELS OF SET COMPARATIVES OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. The paper analyzes models of set comparative units of the Russian and English languages. It is noted that set comparatives in Russian and English are widespread. They represent the structural and semantic unity of the subject of comparison, the object of comparison and the determinant, which indicates the attribute by which the comparison is carried out. The analysis of the semantic structure of set comparative units in Russian and English, the study of the types of semantic connections between their components allowed to determine the deep, internal relationships in the content structure of these units, revealing the mechanism of their occurrence, as well as to determine their invariant model. Such model in both languages reflects semantic features that contributes to the unification of all stable comparative units. The content of comparative set units is determined as follows: the first sememe is compared with the second sememe. They are implemented in two main models of stable comparative units: comparison models and assimilation models. The model of assimilation lies in the assimilation of the first sememe to the second. The comparison model identifies the degree of comparison of a feature or phenomenon, that is, the first sememe is compared with the second to identify the degree of presence of a certain feature or phenomenon that is common to both families. There are a series of stable comparative units according to these models in both languages. The conducted research confirms that modeling stable comparative units of the Russian and English languages is a productive way. Modeling is important when analyzing the semantic structure of these units.

Key words: **English, Russian, comparative stable units, structural, semantic models, stable combinations**

***Г.Х.-К. Ибрагимова**, канд. филол. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, E-mail: galima_76@mail.ru*
***С.Х. Умарова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», E-mail: galima_76@mail.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ УСТОЙЧИВЫХ КОМПАРАТИВОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В работе проводится анализ моделей устойчивых компаративных единиц русского и английского языков. Отмечается, что устойчивые компаративы в русском и английском языках широко распространены. Они представляют собой структурно-семантическое единство предмета сравнения, объекта сравнения и определителя, который указывает на признак, по которому проводится сравнение. Анализ семантической структуры устойчивых компаративных единиц в русском и английском языках, изучение типов семантических связей между их компонентами позволили определить глубинные внутренние отношения в содержательной структуре этих единиц, раскрывающие механизм их возникновения, а также определить их инвариантную модель. Такая модель в обоих языках отражает семантические особенности, которые способствуют объединению всех устойчивых компаративных единиц. Содержание компаративных устойчивых единиц определяется таким образом: первая семема сравнивается со второй семемой. Они реализуются в двух главных моделях устойчивых компаративных единиц: модели сравнения и модели уподобления. Последняя заключается в уподоблении первой семемы второй. Модель сравнения состоит в выявлении степени сравнения признака или явления, то есть первая семема сопоставляется со второй для выявления степени наличия определенного признака или явления, являющегося общим для обеих семем. Имеются серии устойчивых компаративных единиц по данным моделям в обоих языках. Проведенное исследование подтверждает то, что моделирование устойчивых компаративных единиц русского и английского языков является продуктивным способом. Моделированность важна при анализе семантической структуры данных единиц.

Ключевые слова: **английский язык, русский язык, компаративные устойчивые единицы, структурные, семантические модели, устойчивые сочетания**

Устойчивые компаративы в русском и английском языках широко распространены. Они представляют собой структурно-семантическое единство предмета сравнения, объекта сравнения и определителя, который указывает на признак, по которому проводится сравнение.

Актуальность работы заключается в недостаточном исследовании вопросов, касающихся моделей устойчивых компаративов в исследуемых языках. Важно при установлении моделей устойчивых компаративов исходить из глубинных особенностей семантики данных языковых единиц [1–4].

Основной целью настоящей работы является исследование семантических особенностей устойчивых компаративов и их моделей в обоих языках.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи:

– вскрыть закономерности в семантической структуре устойчивых компаративов, которые позволяют выделить серии данных языковых единиц, образующихся по определенной модели в исследуемых языках;

– определить их состав и структуру.

Теоретическая значимость заключается в следующем: в полном объеме проведено исследование вопросов моделирования, касающихся моделей устойчивых компаративов в русском и английском языках. Сделана попытка проследить внутренние механизмы их возникновения, семантической и грамматической структуры.

Практическая ценность: результаты могут быть использованы в теории фразеологии, в курсах по сопоставительной компаративной фразеологии, а также в составлении переводных компаративных словарей и справочников.

При анализе устойчивых компаративов исследуемых языков устанавливается их инвариантная модель, затем ее частные структурно-семантические модели и их варианты. Основным признаком, выделяющим компаративные устойчивые словосочетания как особую группу в составе фразеологизмов, являются характерные для них компаративные отношения, выраженные специальными внутриструктурными средствами. [3, с. 204].

В основе компаратива лежит отражение свойств одного объекта через другой. Это отражение такое, в результате чего те признаки, которые важны для создания конкретного образа, выдвигаются на передний план.

Установление взаимосвязи между категорией компаративности и категориями экспрессивной стилистики, такими как образность, эмоциональность, оценочность и интенсивность, даёт основание выделить наиболее важные коммуникативно-прагматические функции категории компаративности. К ним, прежде всего, относятся следующие: выражение субъективной оценки, создание образности сравнения, рематизация высказывания и эмоционально-экспрессивная функция [1, с. 19].

Компаратив строится на семантическом сходстве и позиционной смежности предмета сравнения и объекта сравнения.

Семантическая структура устойчивого компаратива представляет собой набор смыслов, вступающих в логические отношения сравнения.

В основе устойчивого сравнения обычно лежит определенная логическая категория. В данном случае можно построить модель устойчивого компаратива, в основе которой лежит логический процесс сравнения.

Исследуя соотношения смыслов в структуре устойчивых компаративов, можно выделить модели и варианты моделей русских и английских устойчивых компаративов.

Инвариантная, т. е. неизменная, модель компаратива английского языка может отражать семантическую структуру этих сочетаний и фраз, где начальный смысл (семема) сопоставляется со второй семемой.

Семантический процесс сопоставления раскрывает специфику внутреннего механизма устойчивого сочетания. Отношение сопоставления представляет существенный семантический признак устойчивой единицы.

Такие отношения составляют типовые значения инвариантной модели.

Как отмечалось, семантическими константами модели являются обычно два компонента: компоненты отношения сопоставления и сравнения.

В целом ряде производных моделей осуществляется порождающая модель. Семантические константы инварианта обязательно сохраняются в каждом варианте модели. Каждому варианту модели характерны специфические семантические и структурно-грамматические константы. Инвариантная модель компаративных сочетаний осуществляется в таких основных моделях, как модель уподобления и модель степени.

В модели уподобления устойчивых компаративов исследуемых языков сохраняются все семантические константы инварианта, лишь одна из них определяется – данная модель с разновидностью сопоставления или уподобления. Обобщенное лексико-грамматическое значение устойчивых сочетаний или типовое значение модели есть ее основная семантическая константа.

Определение, или конкретизация общего значения реализуется рядом грамматических констант. Первая семема есть предмет сравнения. В английском языке это *is*. Она представлена существительным или местоимением. Например:

Eyes like gimlets «глаза как буравчики», the young pig grunted like an old sow «молодой поросенок хрюкнул, как старая свиноматка».

Модель уподобления выступает в форме устойчивых фраз:

Рус.: *светится как звезда; хорош как сдобный батон*.

Англ.: *grin like a cheshire cat «улыбаться как чеширский кот», enough is good as a feast «хорош, как праздничный пир*».

В устойчивых сочетаниях первая семема является предметом сравнения, обычно не фразеологизирована. А в устойчивых фразах первая семема фразеологизирована: Англ. *a nod is as good as a wink «кивок также хорошо, как и подмигивание»*.

Пояснительный компонент – вторая семема – представлен существительным:

в рус.: *черный как сажа, радоваться как ребенок*;

англ.: *stupid as a donkey «глуп как осел», speak like a dictionary «говорить как по словарю»* [2].

В английском с помощью индикаторов *as, like, as…as, such* пояснительная семема присоединяется к конкретизатору. Наиболее часто встречаются *as … as, as* и *like*. *Like* чаще используется после глагола, он подчеркивает подобие одного предмета на другой. А индикаторы *as … as, as* – после прилагательного, они указывают на одинаковые признаки или свойства предмета и объекта сравнения: *tender as chicken «нежный как цыпленок*», *as welcome as flowers in may «маленький, как цвет в мае»* [2].

В английском языке они выступают и как усилители этого же значения, также может выступать и в отрицательной форме – *not so*.

Модель уподобления выступает в ряде вариантов, которые отличаются своеобразием структурных и грамматических констант. Главная модель раскрывает сущность значения и структуры определенного класса устойчивых единиц. Варианты дают возможность приспособиться к широкой сфере языкового выражения. Как известно, каждая модель объединяет несколько вариантов, которые отражают структурные и семантические особенности, характерные различным разновидностям ФЕ.

Устойчивые компаративные единицы отличаются широким разнообразием образных, выразительных функций. Им характерны функции эстетического характера.

Мы распределили устойчивые компаративные единицы на следующие семантические модели:

1. Иронично-сатирические устойчивые компаративные единицы. Они выражают насмешливое, критическое, ироничное отношение к происходящему или описываемому. Приведем примеры:

англ.: *write a hand like a foot «пишет рукой, как ногой», look as a dog that has lost his tail «похож на собаку, потерявшую свой хвост*»;

рус.: *уставился как баран на новые ворота*, *как бык на красную тряпку.*

Такие компаративные устойчивые единицы изображают способы передачи иронического и насмешливого. Придают речи экспрессивность и эмоциональность.

2. Компаративные устойчивые единицы с функцией живописания. Они обладают яркой и красочной живописной характеристикой:

англ.: *naked as a robin «голый как малиновка», melancholy as a cat «меланхоличный как кот*»;

рус.: *красивый как цветок, яркий как солнце, красный как мак, звонки как ручей, красный как арбуз*.

3. Гиперболические компаративные единицы. В таких устойчивых единицах обоих языков заключено преувеличение или преуменьшение:

англ.: *as dear as a door «такой же дорогой как дверь», as old as Methuselah «такой же старый как Мафусаил», smoke like a chimney «дым как из трубы», white as a ghost «белый, как привидение»* [2];

рус.: *большой как гора, черный как сажа, белый как снег, бледный как стена, старый как мир* и другие [4].

Такие живописующие устойчивые компаративные единицы придают речи яркость и наглядность.

4. Уменьшительные устойчивые компаративные единицы. В них заложено уменьшение. Приведем примеры:

англ.: *eyes like gimlets «глаза как буравчики», as poor as a church mouse «беден как церковная мышь* [2];

рус.: *маленький как зерно, мелкий как муравей, мальчик с пальчик, мелкий как птичка, тонкий как тростинка* [4].

6. Обобщающе-афористические устойчивые компаративные единицы. Этот вид включает в себя устойчивые компаративные фразы, основная функция которых заключается в передаче афористического образа. Они основываются на более общей коммуникативной функции, характерной всем экспрессивным фразам. Они представляют собой сложную мысль в сжатой форме, что делает устойчивую фазу более лаконичной и экспрессивной. Эти компаративные фразы являют собой образное предложение, в котором выражается суждение в краткой форме. Приведем примеры:

англ.: *it's better to have a tit in your hands than a crane in the sky. And the little finger is not worth comparing. Better a small fish than an empty dish* [2];

рус.: *Лучше синицу в руках, чем журавль в небе* [4].

Экспрессивная функция отражает наиболее специфические особенности устойчивых компаративных единиц. Они исходят из их образной и экспрессивной природы. Данные функции этих единиц широко используются как средство художественного изображения окружающего мира. Так они приобретают различные выразительные и образные эстетические функции, связанные с живописанием, передачей иронического и юмористического отношения, увеличения или уменьшения значимости образа, а также афористического образа.

Устойчивые компаративные единицы обоих языков представляют собой определенную подсистему во фразеологии, в основе которой лежат закономерности семантической структуры этих единиц. Их семантическая структура определяется сопоставлением как значимым типом семантических связей между компонентами.

Устойчивые компаративные единицы отличаются наличием образного представления коннотативного смысла. Характерная особенность семантической структуры таких единиц заключена в эмотивной окраске, вносящей экспрессию. Причем экспрессивная функция является доминирующей в речи. Данная функция отражает окружающую действительность и связана с ее экспрессивным и эмоциональным отражением.

Так, устойчивым компаративным единицам свойственны такие функции, как экспрессивно-номинативная, экспрессивно-коммуникативная.

Таким образом, анализ семантической структуры устойчивых компаративных единиц в русском и английском языках, изучение типов семантических связей между их компонентами позволили определить глубинные, внутренние отношения в содержательной структуре этих единиц, раскрывающие механизм их возникновения, а также определить их инвариантную модель. Такая модель в обоих языках отражает семантические особенности, которые способствуют объединению всех устойчивых компаративных единиц. Содержание компаративных устойчивых единиц определяется таким образом: первая семема сравнивается со второйememой. Они реализуются в двух главных моделях устойчивых компаративных единиц: модели сравнения и модели уподобления. Каждый из них характеризуется своими семантическими и грамматическими составляющими. Модель уподобления заключается в уподоблении первой семемы второй. Модель сравнения состоит в выявлении степени сравнения признака или явления, то есть первая семема сопоставляется со второй для выявления степени наличия определенного признака или явления, являющегося общим для обеих семем. Обе модели отличаются вариантами, которым характерны структурные, семантические и грамматические особенности. Имеются серии устойчивых компаративных единиц по данным моделям в обоих языках. Проведенное исследование подтверждает то, что моделирование устойчивых компаративных единиц русского и английского языков является продуктивным способом. Моделированность важна при анализе семантической структуры данных единиц.

Библиографический список

1. Жерновая О.Р. *Структурно-семантические характеристики ядра поля компаративности в современном английском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филогических наук. Нижний Новгород, 2004.
2. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1984.
3. Огольцев В.М. Способы выражения компаративных отношений и компонентный состав устойчивого сравнения. *Вопросы семантики фразеологических единиц*. Нижний Новгород, 1971.
4. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Астрель: АСТ, 2001.

References

1. Zhernovaya O.R. *Strukturno-semanticheskie harakteristiki yadra polya komparativnosti v sovremennom anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2004.
2. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
3. Ogol'cev V.M. Sposoby vyrazheniya komparativnyh otnoshenij i komponentnyj sostav ustojchivogo sravneniya. *Voprosy semantiki frazeologicheskih edinic*. Nizhnij Novgorod, 1971.
4. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Astrel': AST, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-606-608

***Ibragimova G.Kh-K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima_76@mail.ru*

***Umarova S.Kh.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities, Natural Sciences, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: galima_76@mail.ru*

ON THE PROBLEM OF MODELING PHRASEOLOGICAL UNITS. The article discusses various points of view concerning a problem of modeling in phraseology. Modeling helps to identify the deep structural and semantic core of a phraseological unit and on this basis draw conclusions about the features of its structure, semantics and functional organization. A properly constructed language model should display only those properties of objects that are basic from the researcher's point of view, such objects are not derived directly from experimental data, but are built on the basis of hypotheses created intuitively by scientists from a set of observations. The model must be formal. The wider the scope of the model, the more effective it is. Features of structural and semantic models are determined by the structural and semantic features of various types of phraseological units. Certain mental operations of combining semes and communication represent a whole list. The phraseological model is a kind of micromechanism that creates similar combinations. Not all models of phraseological units can be modeled. Idioms are subject to modeling only in cases when the semantic structure of phraseological units is accurately realized. The very nature of semantic connections between components is determined by methods that allow penetrating the deep structure of complex semantic relationships.

Key words: **phraseology, modeling, functional organization, semantic structure, speech function, phraseological series, phraseological model, constant**

***Г.Х-К. Ибрагимова**, канд. филол. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, E-mail: galima_76@mail.ru*

***С.Х. Умарова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», E-mail: galima_76@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В статье рассматриваются различные точки зрения, касающиеся проблемы моделирования во фразеологии. Моделирование способствует выделению глубинного структурно-семантического стержня фразеологической единицы, на основании чего можно сделать выводы об особенностях ее структуры, семантики и функциональной организации. Правильно построенная языковая модель должна отображать только те свойства объектов, которые являются основными с точки зрения исследователя, подобные объекты выводятся не непосредственно из опытных данных, а строятся на основании гипотез, создаваемых учеными интуитивно из совокупности наблюдений. Модель должна быть формальной. Чем шире область применения модели, тем она эффективнее. Особенности структурно-семантических моделей обусловливаются структурно-семантическими особенностями различных типов фразеологических единиц. Определенные мыслительные операции сочетания сем и коммуникаций представляют целый перечень. Фразеологическая модель является своеобразным микромеханизмом, который создает однотипные сочетания. Не все модели фразеологических единиц можно моделировать. Моделированию подлежат ФЕ лишь в тех случаях, когда точно осознается семантическая структура фразеологических единиц. А сам характер семантических связей между компонентами определяется методами, которые позволяют проникнуть глубинную структуру сложных семантических взаимоотношений.

Ключевые слова: **фразеология, моделирование, функциональная организация, семантическая структура, речевая функция, фразеологические серии, фразеологическая модель, константа**

Вопрос о моделировании фразеологических единиц не исследован в лингвистике. Он представляет большой интерес для определения самой природы сущности фразеологической единицы.

Моделирование способствует выделению глубинного структурно-семантического стержня фразеологической единицы, на основе чего можно сделать выводы об особенностях ее структуры, семантики и функциональной организации [1–6].

Цель статьи – провести анализ научных работ по моделированию фразеологизмов, а также изучить более объективные методы языкового моделирования вообще.

Задачи:

– представить краткий обзор имеющейся литературы по моделированию фразеологизмов;

– описать существующие модели фразеологизмов;

– показать их активность и жизнедеятельность в речевой коммуникации.

Научная новизна и теоретическая значимость: в данной работе делается попытка анализа точек зрения вопросов, касающихся моделей фразеологических единиц. Установление моделей свидетельствует не о единичных явлениях в данной области языка, а общности проявления. Необходимо не только зафиксировать модель, но определить, насколько она может быть типичной не только для всех устойчивых единиц, но и для всей фразеологической системы в целом.

Практическая ценность: материалы данной статьи могут применяться в теории общей фразеологии, при составлении спецкурсов по фразеологии в вузе и колледжах.

В последние годы широкое применение в лингвистике находят системные исследования. Известно, что язык существует благодаря взаимодействию всех ее аспектов – структуры, функции и сущности. А системный подход, который предполагает исследование всех этих аспектов, целостный, дающий возможность анализировать объект в комплексе. С изучением системы анализируемых объектов тесно связаны поиски новых путей исследования. Интерес исследователей неразрывно объединен также готовностью использовать наиболее объективные способы языкового моделирования. Моделирование является одним из важных способов постижения в разных сферах науки. «Моделирование используется в тех науках, содержание объекта которых недоступно прямому наблюдению. Смысл моделирования заключается в том, что исследуются скрытые свойства объекта путем перенесения на объект свойства его модели» [1, с. 3].

Имеются разные определения данного термина. В современной науке термин «модель» многозначен. Однако основное содержание этого понятия в лингвистике сохраняется. «Под языковой моделью понимается мысленно созданная структура, воспроизводящая в схематизированной и наглядной форме сущностные отношения и связи языковой системы, так как непосредственное наблюдение структуры такого сложного явления, как язык, невозможно» [4, с. 157].

Исследователи для анализа различных уровней языка используют моделирование наравне с другими структуральными методами. Структурное моделирование дает четкую формулировку и систематизацию лингвистическим категориям и как один из лучших методов познания природы языка широко используется лингвистами. Значительный вклад в науку о языке, а также в разработку новой методики исследования внесла структурная лингвистика. Отмечают, что плодотворность структурного подхода к лингвистике не подлежит никакому сомнению, и все дело заключается в его научном применении. Смысл данного подхода к исследованию языка заключается в том, что исследователь должен охватить язык как скопление физических, физиологических, психологических, логических, социологических явлений, в то же время как самостоятельную структуру. Метод моделирования используется в современной лингвистике как один из продуктивных методов, к построению моделей предъявляются различные требования.

Ю.Д. Апресян утверждает, что правильно построенная языковая модель должна отображать только те свойства объектов, которые являются основными с точки зрения исследователя, подобные объекты выводятся не непосредственно из опытных данных, а строятся на основании гипотез, создаваемых учеными интуитивно из совокупности наблюдений. Модель должна быть формальной. Чем шире область применения модели, тем она эффективнее. Модель должна обладать свойством объяснительной силы, т. е. она должна быть в состоянии объяснить исследуемый, а также однородный лингвистический материал [1, с. 4].

Вопрос о моделировании фразеологической единицы – это, прежде всего, вопрос об изучении ее внутренней организации, внутреннего механизма порождения.

Относительно моделированности фразеологических единиц имеются различные точки зрения. Об этом в своих работах пишут Н.Н. Амосова, А.В. Кунин, И.И. Чернышева и другие.

Но существуют мнения, отрицающие моделированность фразеологизмов. Это обусловлено определенным пониманием структурно-семантической модели, которая определяется как «обладающий типовым значением лексико-грамматический образец, по которому создаются аналогичные переменные сочетания слов около опорного знаменательного слова» [5, с. 46].

Исследователи также отмечают возможность образования определенного ряда ФЕ по типовым конструкциям.

В каждом языке можно выделить два основных типа лексико-семантических сцеплений: индивидуальные, основная черта которых – их единичность в языке, и типологические фразеологические образования, в которых каждая ФЕ определенного структурного типа – фразеосхема, служащая образцом для создания фразеологических серий, структурно-грамматически однородных, семантических схожих, иногда синонимичных, имеющих особый модальный план при их реализации [7, с. 105]. Ряд исследователей выделяют в системе фразеологии фразеологические серии. В.А. Архангельский считает, что «фразеологическая серия – это совокупность ФЕ одной грамматическо-структурной организации и одного семантического типа. Потому метод моделирования малопригоден для исследования ФЕ» [2, с. 34].

Среди устойчивых сочетаний нефразеологического характера моделирование, или типовые образования отмечает И.И. Чернышева. Она пишет, что такие образования являются постоянным источником создания фразеологических единиц.

Фразеологическая единица может быть определена как социально отработанная в системе языка идеальная структура, выражающая общую семантическую тему, закрепленную при помощи члена модели с различной, но однородной лексической наполняемостью. Отношение между моделью и фразеологическими образованиями по данной модели составляют отношения общего и частного. Существует мнение, что модель – обобщенное понятие, отражение структуры реально существующих фразеологических единиц, специфика образований которых состоит в том, что эти образования происходят по аналогии. Нет моделей вне образования по аналогии, нет фразеологических образований по аналогии без модели.

Существуют еще ряд точек зрения на фразеологическое моделирование. Считается, что сочетания слов от сложности выполняемого им задания делятся на сочетания с элементарным заданием номинативного или коммуникативного характера и сочетания с осложненным заданием, которые кроме элементарного задания еще включают и дополнительные специализированные задания. Такие сочетания преследуют определенные цели. Они сводятся к следующему: сообщить сочетанию слов экспрессивно-образные качества, локализировать сочетание слов путем усечения некоторых компонентов, сделать сочетание слов выразителем результатов познавательной деятельности человека, придать сочетанию слов характер официальной номинации.

Сочетания слов определяют семантическую структуру и речевую функцию. Базу этих моделей составляют определенные мыслительные операции сочетания сем и коммуникаций. Особенности структурно-семантических моделей обусловливаются структурно-семантическими особенностями различных типов фразеологических единиц. Определенные мыслительные операции сочетания сем и коммуникаций представляют целый перечень.

Осложненное семантическое содержание фразеологических моделей отражается на их структурных особенностях. Содержание порождает функцию.

Подобные исследования подтверждают плодотворность использования метода моделирования при изучении фразеологической системы языка. Ведь выделенные им модели ФЕ отражают особенности всех трех аспектов фразеологической единицы – структуры, семантики и функций.

Недостаточной разработанностью данного вопроса и сложностью самой проблемы обусловлено множество мнений исследователей по данному поводу.

Само понятия модели переменного сочетания переносится и на фразеологическую модель, поскольку единицы разных уровней, которые обладают своей структурной и семантической организацией, не могут образовываться по одной модели.

Развивающаяся система фразеологии на современном этапе доказывает, что фразеологический состав языка постоянно обновляется и пополняется. Возможность моделирования ФЕ является закономерной.

Важность исследования вопросов семантики фразеологических единиц отмечалась, как уже говорилось, в работах многих исследователей.

В.В. Виноградов писал, что «необходимо приблизиться к настоящей конкретной ткани и структуры языка, глубже вникнуть в семантическую систематику самих фразеологических типов, изучать специфику фразеологических конструкций, их структурно-типологическое единство» [3, с. 5].

Еще тогда, когда фразеология только находилась на стадии своего становления, была отмечена учеными обоснованность изучения типологии фразеологических единиц, так как целесообразность ее изучения проявлялась и в структурной основе, и в семантике. «Полагаем целесообразным учитывать возможность признания моделирования в плане описания и классификации фразеологических единиц, и, исходя из этого, можно выделить структурные типы ФЕ на основе количества компонентов и морфологической формы этих компонентов» [6, с. 71].

Семантической природой определяются и в ней же таятся живые процессы развития и модификации фразеологических единиц разной структуры.

Безусловно, при речевой коммуникации часто используются формы, которые никогда не использовались, порою от таких форм производим слова, не предусмотренные никакими словарями. Здесь важны не только синтаксические правила, но новые смыслы.

Определенным признаком фразеологической единицы является ее семантическая монолитность.

О.С. Ахманова указывает на важность систематики при изучении фразеологических единиц.

На наш взгляд, основной задачей фразеологии, спецификой фразеологических единиц является то, что фразеологическая модель, прежде всего, должна отражать, фиксировать закономерности сложения смыслов. А фразеологическая модель должна быть моделью семантической, которая является грамматической по своей природе, особенно в отличие от переменных сочетаний.

Отношения между семантикой компонентов фразеологической единицы должны составлять ее основное модельное значение. Ведь семантика отношений определяет основное содержание фразеологической модели. Если всякая модель есть структура, то фразеологическая модель является семантической структурой. Она материализуется через посредство типовой фразеологической конструкции. Следовательно, фразеологической моделью можно назвать социально отработанную структурно-семантическую формулу, языковой стереотип, который раскрывает сущность механизма порождения.

Отмечено, что лингвистическая модель есть абстрактно-логическая конструкция. Она способствует раскрытию сущности внутренней организации речевой единицы. По отношению к речевым единицам, создаваемым по данной модели, она неизменна, складывается из констант и правил их функционального объединения. Такая языковая модель способствует быстрому воспроизведению речевых единиц.

При исследовании фразеологической единицы важно знать и механизмы языка, которые создают речь, и механизмы сознания, вырабатывающие мышление.

Таким образом, проведенный анализ проблемы моделирования фразеологических единиц привел к выводу о том, что фразеологическая модель является своеобразным микромеханизмом, который создает однотипные сочетания. Не все модели фразеологических единиц можно моделировать. Моделированию подлежат ФЕ лишь в тех случаях, когда точно осознается семантическая структура фразеологических единиц. А сам характер семантических связей между компонентами определяется методами, которые позволяют проникнуть глубинную структуру сложных семантических взаимоотношений.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Понятие лингвистической модели. *Русский язык в школе*. 1966; № 2: 3.
2. Архангельский В.Л. *Устойчивые фразы в современном русском языке: Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии*. Ростов-на-Дону, 1964.
3. Виноградов В.В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими структуре языка. *Мысли о современном русском языке*. Москва: Просвещение, 1969.
4. Гухман М.М. О роли моделирования и общих понятиях в лингвистическом анализе. *Ленинизм и теоретические проблемы языкознания*. Москва: Наука, 1970.
5. Кунин А.В. *Английская фразеология*. Москва: Высшая школа, 1970.
6. Магомедова У.А. К определению начальной формы ФЕ в языках разных систем. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 12-1: 211–214. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36099
7. Ройзензон Л.И. Фразеологизация как лингвистическое явление. *Труды Сам.ГУ им. А. Навои*. Новая серия. 1961; № 113.

References

1. Apresyan Yu.D. Ponyatie lingvisticheskoj modeli. *Russkij yazyk v shkole*. 1966; № 2: 3.
2. Arhangel'skij V.L. *Ustojchivye frazy v sovremennom russkom yazyke: Osnovy teorii ustojchivyh fraz i problemy obschej frazeologii*. Rostov-na-Donu, 1964.
3. Vinogradov V.V. O vzaimodejstvii leksiko-semanticheskih urovnej s grammaticheskimi strukture yazyka. *Mysli o sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
4. Guhman M.M. O roli modelirovaniya i obschih ponyatiyah v lingvisticheskom analize. *Leninizm i teoreticheskie problemy yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 1970.
5. Kunin A.V. *Anglijskaya frazeologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
6. Magomedova U.A. K opredeleniyu nachal'noj formy FE v yazykah raznyh sistem. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 12-1: 211-214. Available at: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36099
7. Rojzenzon L.I. Frazeologizaciya kak lingvisticheskoe yavlenie. *Trudy Sam.GU im. A. Navoi*. Novaya seriya. 1961; № 113.

Статья поступила в редакцию 01.06.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-608-610

Shakhbanova Z.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of IIA for the INF, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: zulmirash@gmail.com*

Gatsieva T.I., *senior teacher, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia)*

THEMATIC CATEGORIES AND FIGURATIVE SYSTEM OF PROVERBS IN RUSSIAN AND ENGLISH. The article deals with issues related to the thematic categories and the figurative system of proverbs of the Russian and English languages. A large group of proverbs of both languages are analyzed. Proverbs of the studied languages are divided into thematic groups and are considered from the point of view of the frequency of figurative words in each of the thematic groups. The analysis of the proverbs of both languages shows that the most widespread proverbs built on images-nouns that make up the thematic group "Man / people". There are many such proverbs in these languages. This is due to the fact that the proverbs characterizing a person, his character, gender, age, occupation are numerous. In addition, they are also divided into small subgroups. Sometimes they can represent a certain hierarchy, that is, they can be a direct continuation of the category ahead. Nouns realize imagery, while they take part in the creation of images in almost all thematic groups. For example, a person – parents – children – woman – man – friendship – enmity. Each thematic category is explained by the intensity of the presentation of proverbial imagery. It is also important to arrange subject-thematic groups in a hierarchy, depending on the frequency and fullness of these thematic groups. In the proverbial images given, the sequence of events is considered. There is an evaluation scale of values in them, which can influence the criterion of intensity and fullness of a particular thematic group.

Key words: **Russian, English, proverbs, comparative analysis, thematic groups, figurative system, differentiation**

З.И. Шахбанова*, канд. филол. наук, доц., г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*

Т.И. Гациева*, ст. преп., Чеченский государственный педагогический университет*

ТЕМАТИЧЕСКИЕ РАЗРЯДЫ И ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА ПОСЛОВИЦ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с тематическими разрядами и образной системой пословиц русского и английского языков. Анализу подвергается большая группа пословиц обоих языков. Пословицы исследуемых языков распределены на тематические группы. Они рассматриваются с точки зрения частотности образных слов в каждой из тематических групп. Проведенный анализ пословиц обоих языков показал, что наиболее широко распространены пословицы, построенные на образах-существительных, составляющих тематическую группу «Человек/люди». Таких пословиц в этих языках множество. Это обусловлено тем, что пословицы, характеризующие человека, его характер, пол, возраст, род деятельности, многочисленны. К тому же они еще и подразделяются на мелкие подгруппы. Иногда они могут представлять определенную иерархию, то есть быть непосредственным продолжением впереди стоящего разряда. Существительные реализуют образность, при этом они принимают участие при создании образов практически во всех тематических группах. Например, человек – родители – дети – женщина – мужчина – дружба – вражда. Каждый тематический разряд объясняется интенсивностью представления пословичной образности. Имеет значение и важность расположения предметно-тематических групп по иерархии, в зависимости от частотности и наполненности этих тематических групп. В приведенных пословичных образах рассматривается последовательность событий. В них существует оценочная шкала ценностей, которая может влиять на критерий интенсивности и наполненности той или иной тематической группы.

Ключевые слова: **русский язык, английский язык, пословицы, сопоставительный анализ, тематические группы, образный строй, дифференциация**

Текст пословицы представляет собой единую образную систему, в которой один образ, как правило, дополняется другим. Так, устное народное творчество складывается из главных идей, которые формируют образную систему. Эти главные идеи можно называть образным строем пословиц. Они и создают связи между образами пословиц.

Актуальность темы обусловлена малоисследованностью образной системы пословиц русского и английского языков в совокупности с тематическими разрядами.

Пословицы исследуемых языков распределены на тематические группы, которые подвергаются анализу. Пословицы рассматриваются с точки зрения частотности образных слов в каждой из тематических групп [1–4].

Целью работы является сопоставительный анализ тематических групп и образной системы пословиц русского и английского языков.

Из поставленной цели вытекает ряд задач:

– распределить пословичный материал обоих языков по тематическим разрядам;

– определить их образную основу;

– выявить частотность образов, встречающихся в пословицах этих языков.

Теоретическая значимость: в современном языкознании проводится множество исследований, связанных с языком фольклора, литературы, имеющих прямое отношение к лингвистике имманентной. Это позволяет выяснить вопросы когнитивной лингвистики.

Практическая ценность определяется тем, что материалы статьи могут быть применимы в преподавании сравнительной типологии и теории языка в высших учебных заведениях.

Во всех языках достаточно широко представлены пословицы. Их широкая распространенность обусловлена их краткостью, звучностью, ритмичностью и содержательностью. Пословицы активно употребляют в речи ораторы, поэты и писатели, мастера слова.

Национальное своеобразие, национально-культурная специфика любого языка отражается в первую очередь в этнокультурной лексике. Этнокультурная лексика же отражает материальную культуру народа, реконструируя фрагмент национальной языковой картины мира [4, с. 9].

Трудно представить себе яркую, образную речь без пословиц и поговорок. Они применяются к различным сторонам жизни. Прославленные русские полководцы А.В. Суворов, М.И. Кутузов собирали пословицы и широко использовали в своих приказах, памятках и наставлениях для солдат. Классики русской литературы бережно собирали пословицы, записывали их из уст народа.

«Вообще пословицы и поговорки образцово формируют весь жизненный, социально-исторический опыт трудового народа, и писателю совершенно необходимо знакомиться с материалом, который научит его сжимать слова, как пальцы в кулак, и развертывать слова, крепко сжатые другими» [1, с. 14].

Народные изречения предельно ясно передают сложную мысль. Потому пословицы занимают прочное место в художественных произведениях писателей, став составной частью литературной речи. Любой оратор свое выступление облекает в пословичные образы, тем самым доходчиво доносит мысль до слушателя. Как известно, правдивое и выразительное слово способно мобилизовать людей, сплотить их определенной конкретной идеей.

Пословичные изречения исследуемых языков отличаются многозначностью и разнообразием семантики, они богаты сарказмом, юмором, иронией, они осуждают, одобряют.

Как известно, центральный образ определенной тематической группы пословиц дифференцируется дополнительными образами. Так происходит детализация семантики ключевого слова в пословице по различным качествам. К примеру, если пословица связана с жизнью человека, смысловое развертывание происходит через его возраст, пол, свойства и качества характера. И здесь отмечается такая особенность, которая свидетельствует о том, что чем больше сужается характеристика человека, тем реже встречается ключевое слово. То есть образный строй пословиц состоит из соподчиненности центральных образов. Например, в тематической группе пословиц «Человек» происходит детализация событий, поколений в жизни людей, что способствует раскрытию их оценочной классификации. Это позволяет определить имущественное состояние, семейное положение, род занятий человека.

С образной системой пословиц тесно связаны тематические разряды, или группы. Это объясняется тем, что их состав взаимосвязан с частотностью возникновения образов. Так, каждая тематическая группа обладает определенной образностью.

К примеру, тематическая группа «Человек/люди» состоит из цепочки образных существительных: дочь, девушка, сын, отец, мать, благородный, лентяй, пьяница, мастер.

Тематическая группа «Части тела/соматизмы»:

рус.: руки, ноги, голова, кровь, волосы, кровь, кожа, сердце;

англ.: arms, legs, head, blood, hair, blood, skin, heart.

Тематическая группа «Животный мир»:

рус.: волк, конь, корова, собака, кошка, лиса, мышь;

англ.: wolf, horse, cow, dog, cat, fox, mouse.

Тематическая группа «Пища»:

рус.: хлеб, вода, каша, суп, мясо, молоко, масло;

англ. bread, water, porridge, soup, meat, milk, butter.

Такая характеристика дает возможность оценить соотношение образных слов, составляющих ряды пословиц, с образными типами.

Проведенный анализ пословиц обоих языков показал, что наиболее широко распространены пословицы, построенные на образах-существительных, составляющих тематическую группу «Человек/люди». Таких пословиц в этих языках множество. Это обусловлено тем, что пословицы, характеризующие человека, его характер, пол, возраст, род деятельности, многочисленны. К тому же, они еще и подразделяются на мелкие подгруппы. Иногда они могут представлять определенную иерархию, то есть быть непосредственным продолжением впереди стоящего разряда. Существительные реализуют образность, при этом они принимают участие при создании образов практически во всех тематических группах. Например, человек – родители – дети – женщина – мужчина – дружба – вражда.

Рус.: Человек не бочка: не нальешь, да не заткнешь гвоздем. Человек тот, кто от обещания своего не уклоняется.

Англ.: A man is not a barrel: you won't pour it, but you won't plug it with a nail. – «Человек не бочка: не нальешь, да не заткнешь гвоздем». A person is one who does not shy away from his promise. – «Человек тот, кто от обещания своего не уклоняется» [3].

Рус.: На что и клад, коли дети идут на лад. С детьми горе, а без них вдвое.

Англ.: That's what the treasure is for, if the children are getting along. – «Сокровище – когда дети ладят друг с другом». With children, grief, and without them twice. – «С детьми горе, а без них вдвойне» [3].

Рус.: С плохим мужем жить – только век дожить.

Англ.: Marry in haste and repent at leisure. – «Женился на скорую руку да на долгую муку».

Рус.: Дружба от недружбы близко живут. Для друзей пироги, а для врагов – кулаки [2].

Англ.: Friendship from unfriendliness live close. – «Дружба от недружелюбия живет рядом». Pies for friends, and fists for enemies. – «Пироги для друзей и кулаки для врагов» [3].

Структура каждого тематического разряда объясняется интенсивностью представления образности в каждой тематической группе, что означает важность расположения предметно-тематических групп по иерархии в зависимости от частотности и наполненности этих тематических групп. От этого зависит и образность пословиц.

Первой по наполненности и частотности в данном случае является тематическая группа «Друг/дружба – враг/вражда». Их в сборнике «Русские народные пословицы и поговорки» А. Жигулева представлено множество. В данной тематической группе с компонентом «друг/дружба» мы насчитали 79 пословиц. С противоположным по семантике компонентом «враг/вражда» – 28 пословиц. В английском языке наблюдается примерно такая же картина, что и в русском. Следовательно, наиболее наполненной является данная тематическая группа.

Следующее место по иерархии занимает тематическая группа «Родители – дети». В обоих языках данные группы отличаются наполненностью и частотностью. Здесь мы насчитали 56 единиц, относящихся к родителям, и 40 единиц – к детям.

В третьей по наполненности тематической группе относится «Молодость – старость». Пословиц по этой тематике в том же сборнике оказалось 20/40. Приведем примеры.

Рус.: Не красна старость годами, а делами.

Англ.: Old age is not red with years, but with deeds. – «Старость красна не годами, а делами».

Рус.: Старое стареет, а молодое растет.

Англ.: The old grows old, and the young grows. – «Старое стареет, а молодое растет».

Отметим, что степень интенсивности использования пословичных образов дает логическую иерархию тематической группе. Они как бы представляют логический переход одной тематической группы в другую, что и определяет природу человека. Ведь сама идея взаимосвязи родителей и детей, супругов, дружбы и вражды, молодости и старости раскрывается во всех приведенных тематических группах пословиц исследуемых языков.

Тематическая группа «Родители – дети» является как бы основой для появления других тематических групп, так как охватывает определенные жизненные циклы: «родители – дети» → «муж – жена» → «дружба – вражда» → «молодость – старость». Приведем примеры.

Рус.: Дружба народов увеличивает их силу.

Англ.: The friendship of peoples increases their strength.

Рус. Все купишь, а отца и мать не купишь.

Англ.: You can buy everything, but you can't buy your father and mother.

Рус.: Старого пса к цепи не приучишь.

Англ.: You can't train an old dog to a chain.

Рус.: Старость с добром не приходит.

Англ.: Old age does not come with good.

Эти все взаимоотношения описывают конкретные периоды жизни человека, его возраст, социальный статус, родственные отношения.

Пословицы являются большим народным опытом, они подытоживают, рекомендуют, предостерегают. Каждая пословица имеет свои задачи.

В приведенных пословичных образах рассматривается последовательность событий. В них существует оценочная шкала ценностей, которая может влиять на критерий интенсивности и наполненности той или иной тематической группы. Так, указанные тематические группы пословиц являют собой систему оценок действий, выполняющихся по определенным правилам и установкам, а также по их своевременности.

Русские и английские пословицы складывались в различных исторических условиях. Однако, сложившись в народе, они часто используют одни и те же пословичные образы, подчеркивающие жизненный уклад, социальный опыт, быт. Этим и объясняется множество аналогичных пословиц и пословичных образов в этих двух языках.

Безусловно, среди пословиц обоих языков встречаются и различные пословичные образы, которые никаким образом не схожи. Приведем примеры русских пословиц, которые не встречаются в английском языке:

Молоды опенки, да черви в них.

Птичьего молока хоть в сказке найдешь, а другого отца-матери и в сказке не найдешь.

Чаще счет – крепче дружба.

Молодой ум, что молодая брага.

Не кивай пальцем, сам будешь старцем.

Был у меня муж Иван, не приведи бог и вам.

Жена не гусли, поиграв, на стенку не повесишь.

Жена не башмак, с ноги не снимешь.

Покорному дитяти все кстати.

Наказывай сына, коль поперек лавки лежит, а когда ляжет вдоль – поздно.

За что батька, за то и дети [2].

В английском языке отмечаются пословицы, которые отсутствуют в русском языке. Приведем примеры:

You can't make an omelet without breaking a few eggs. – «Не разбив яиц, нельзя сделать яичницу».

Honesty is the best policy. – «Честность – лучшая политика».

The cat is out of the bag. – «Кошка вылезла из мешка».

A cat with gloves will not catch mice. – «Кот в перчатках мышей не поймает».

A chain is only as strong as its weakest link. – «Цепь так же крепка, как и ее слабое звено» [3].

Таким образом, проведенный анализ тематических групп и образной системы пословиц русского и английского языков привел к следующим выводам.

В пословичных образах имеет значение национально-культурный смысл. Он подчеркивает особенности климата, социальные и исторические перемены, общественный строй, культурные традиции, сложившиеся веками, национальные обычаи, имеющие наследственный характер.

Каждый тематический разряд объясняется интенсивностью представления пословичной образности. Имеет значение и важность расположения предметно-тематических групп по иерархии, в зависимости от частотности и наполненности этих тематических групп.

В пословицах обоих языков еще на первом уровне главным признаком становятся такие задачи, как рождение детей, взаимоотношения между детьми и родителями, условия их родства и отношения между поколениями, добро и зло, друг и враг при воспитании молодого поколения. Следом строятся отношения между супругами, молодость и старость как основные этапы жизнедеятельности людей. Пословичные образы дают оценку пороков и добродетелей, этические качества человеческой личности. Это показано на примерах тематических групп, поскольку они приведены в антонимичных противоположных парах.

Все перечисленное имеет прямое отношение к пословичной образности, так как отражает конкретную жизненную ситуацию, привлекая в качестве образа предметы и явления окружающего мира.

Библиографический список

1. Горький М. *О том, как я учился писать*. Москва: Гослитиздат, 1940.
2. Жигулев А. *Русские народные пословицы и поговорки*. Москва: «Московский рабочий», 1958.
3. Кусковская С.Ф. *Сборник английских пословиц и поговорок.* Минск, 1987.
4. Майтиева Р.А. *Структурно-семантическая характеристика пословиц и поговорок даргинского языка в сопоставлении с английским*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.

References

1. Gor'kij M. *O tom, kak ya uchilsya pisat'*. Moskva: Goslitizdat, 1940.
2. Zhigulev A. *Russkie narodnye poslovicy i pogovorki*. Moskva: «Moskovskij rabochij», 1958.
3. Kuskovskaya S.F. *Sbornik anglijskih poslovic i pogovorok.* Minsk, 1987.
4. Majtieva R.A. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika poslovic i pogovorok darginskogo yazyka v sopostavlenii s anglijskim*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 03.05.23

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е.В. Абубакарова, И.А. Манухина, Ж.Н. Кандаурова, О.В. Раззамазова
ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 5

А.В. Александров
ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ....8

В.В. Алексеева, Т.М. Аминов
ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКИХ САДАХ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА 11

А.А. Аммаева
СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ 14

О.С. Вазинге
ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ....16

А.С. Гричанов, Е.В. Панов
ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ И ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ 18

Д.О. Заречнев, Б.А. Федулов
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ЮМОРА И САТИРЫ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ....20

Л.С. Зникина, Д.В. Седых
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АССЕРТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 23

А.Д. Зубков
АНАЛИЗ РОЛИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИСТОВ 25

Н.Д. Калина
ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СУБЪЕКТОВ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ САМОКОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ 27

И.А. Котышев
МОДЕЛЬ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА 30

А.Г. Кравцова
CHATGPT-3: ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 33

А.А. Кузнецов
ФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ 35

Н.Ю. Литвинова
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ 38

М.С. Ляшенко, О.А. Минеева, И.А. Поваренкина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЙТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ....40

К.Ю. Герасимова, Д.В. Мирошникова
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 43

Т.Ф. Мудрая
ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ 45

О.Ю. Муллер
ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 48

О.М. Омаров, Б.М. Борлакова, Н.Б. Новикова
ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В СТРУКТУРЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА....50

Е.В. Пестова, С.В. Калашникова
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА DOGME (СКОТТ ТОРНБЕРИ) ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ МВД РОССИИ 59

А.Н. Колобов, И.В. Прояева
ЭЛЕМЕНТЫ ГЕОМЕТРИИ ЛОБАЧЕВСКОГО В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ....61

Н.А. Абрамова, А.А. Скрябина
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 63

С.И. Толчина, А.А. Толчин
РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОСТИ, НЕПРЕРЫВНОСТИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «КИНЕМАТИКА»....66

И.И. Тужимеева, В.К. Кочисов
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ 68

О.С. Хосаинова, Е.А. Зимина
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ (НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ) 71

Е.В. Чамата, Т.А. Жукова
КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 74

Д.В. Чернов
ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА....77

А.Н. Щетинин
О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИНТЕГРАЛЬНОЕ ИСЧИСЛЕНИЕ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 79

Е.В. Яковлева
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В ВУЗЕ 81

А.Г. Абакумова, О.А. Абакумов, В.С. Литвинова, Л.И. Столярчук
ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ 85

Ф.У. Базаева
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ КАК ФАКТОРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРНЫХ ЦЕЛЕЙ....88

Л.Н. Горобец, Э.А. Каминская, А.Ф. Горобец
ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ 91

И.С. Гришина
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ....93

А.Р. Джиоева, А.Г. Бесаева
ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 95

Е.В. Завгородняя, А.М. Тхайцухова, Т.В. Чиркова
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ МОНИТОРИНГА КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА 98

И.Л. Литвиненко
СОДЕРЖАНИЕ И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И МАРКЕТИНГА В ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ....101

Е.А. Максимова, С.В. Ценцеря, Н.В. Пахомова
ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ОБРАЗОВАНИЮ 104

И.А. Осипова
К ВОПРОСУ О РОЛЕВОЙ ИГРЕ КАК ВОЗМОЖНОМ И ЭФФЕКТИВНОМ МЕТОДЕ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ....106

Н.К. Благодетелева
ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ....109

Н.В. Виноградова, А.В. Зуев
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА РЕГИОНА КАК ПОТЕНЦИАЛ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ....113

Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева
ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ....117

А.Д. Зубков
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ....120

А.А. Кожурова, Н.А. Дьячковская
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 122

Н.А. Машкова
СОХРАНЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ 124

А.И. Михайлова
ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ТРАНСДИЦИПЛИНАРНАЯ КОГНИТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НЕЙРООБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АВТОРСКОЙ РАЗРАБОТКИ) 127

Т.А. Неверова
ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1930–1933 ГГ. 131

Т.С. Стенюшкина, О.И. Потешкина
НАРОДНО-ПЕВЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ....133

В.Е. Холмогорова, Ф.В. Зимина
ОСОБЕННОСТИ НЕЛИНЕЙНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ 136

З.Ш. Магомедова, С.З. Умариева
СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПЕРИОДА РАННЕГО ДЕТСТВА....138

В.Р. Милушев
ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ....141

Н.З. Мунгиева, С.С-Г. Гасанова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА НА ЭТАПЕ РАННЕГО ДЕТСТВА....143

Р.В. Сулейманова, Т.Р. Сулейманова
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ....145

М.Х. Абдуев
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОДУКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ИМИТАЦИОННЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ....147

А.Т. Андросова, А.А. Кожурова
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ЯКУТСКИЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ» В ВУЗЕ....149

А.В. Аржановская, Е.А. Елтанская
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ 152

О.В. Бажук
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ КЛАСТЕР ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....154

Т.А. Борзова, О.А. Воронина
СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ....157

И.С. Буракова
ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ....160

Э.М. Ахмедова, Г.О. Цебро
КИБЕРБУЛЛИНГ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ....163

М-Н.Л. Вагнер, У.А. Овезова
ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ ПРИ РАБОТЕ С СЮЖЕТАМИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕЛЕНОВОСТЕЙ....165

Д.И. Гасанова, П.В. Валиева
ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ПЕРИОДА РАЗВИТИЯ 167

Е.В. Истомина, И.В. Тельнюк, В.А. Худик
ИНКЛЮЗИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИИ 169

Н.Ю. Литвинова
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ТРЕВОЖНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА....172

Э.Ф. Насырова, А.С. Слепухина
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ 174

Е.С. Михалат, Н.В. Чернышкова
ВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 177

Н.В. Гусева, П.С. Тенитилов
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ: МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ 179

Н.С. Матюхина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В РЕФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ....181

К.В. Наливайко
ИННОВАЦИОННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ И НОВАЯ ШКОЛА: НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ....183

Э.Б. Настуев
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ К АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ....185

Ю.П. Спирина, С.С. Миронцева
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ....188

Т.В. Титова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 191

С.В. Широких
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ 193

Д.З. Гильмиярова
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОВ И СРЕДСТВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 195

Д.В. Горобец
К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ХОЛДИНГА 198

Н.В. Гусева
СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....200

Р.В. Канбекова, Ф.М. Сулейманова, Л.С. Саттарова
ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИНВАРИАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ВОЗВРАЩЕНИЯ НА ОДНОУРОВНЕВУЮ ПОДГОТОВКУ 203

И.В. Ковшов
ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: НА ПРИМЕРЕ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА....206

Е.И. Кононова
ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 212

Н.В. Кузнецова
СПОСОБЫ ТРАНСЛЯЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ЭПОХУ ПРОСВЕЩЕНИЯ (XVII–XIX ВВ.)....216

З.Г. Курбанова
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «ЖУРАВЛИ» Р. ГАМЗАТОВА....218

Т.Н. Куренкова
УРОВНИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 220

М.Н. Лукина, А.Р. Сивцева, В.Ф. Алексеева
ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 223

Ю.В. Каховская, М.Е. Ляпидовская, Н.Е. Некора, И.В. Ракова
ТРУДНОСТИ ПРИ СОЗДАНИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ЭКОНОМИКА) В ОБЛАСТИ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКОЙ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ....226

Аштиани Маджабади Кохнех Наргес
РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В РУССКОЙ И ПЕРСИДСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ СОБОЛЕЗНОВАНИЯ)....231

М.Г. Бабенко, Т.Ю. Храмова
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....233

Л.Б. Берберова
ПЕРВЫЙ «ENGLISH TEACHER» И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 236

Е.А. Швед, Л.А. Болотюк, В.А. Болотюк
К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ НЕОБХОДИМОГО И ДОСТАТОЧНОГО ВРЕМЕНИ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ КОНТАКТНОЙ РАБОТЫ....239

Д.В. Гайдук, В.М. Зуев, А.А. Смирнов, Б.А. Федулов, Д.В. Шатьков
ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НАРОДОВ РОССИИ И ПУТИ ИХ СОХРАНЕНИЯ 243

Я.И. Григорьева, Г.М. Парникова
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))....247

А.В. Двадненко, Е.И. Пилюгина, Н.А. Перепелкина
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ САНАТОРНОГО ТИПА 250

Г.Р. Камалова, Н.Ф. Сагдиев, И.И. Камалов
ЗНАЧЕНИЕ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО БАЯННОГО ИСКУССТВА....253

М.Н. Козлова
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА 257

Л.В. Петрова
РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 259

Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина, Н.В. Гусельникова
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ....261

Н.В. Майзенгер, И.Г. Суханова
СПЕЦИФИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ РАЗДЕЛА «ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ» ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 265

Е.Н. Нечина
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ В СВЯЗИ С ТЕНДЕНЦИЕЙ РОСТА ЧИСЛА РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ 268

Е.Н. Нечина
ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО И КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОМ 270

Е.Г. Огольцова, А.П. Блинникова
АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ....272

Е.Г. Огольцова, П.В. Мамлиева
ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 275

Н.А. Абрамова, С.М. Софронова
РОЛЬ ЛОГОПЕДА В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ 277

Н.Ф. Усынина, Ю.В. Алексеева, Е.А. Хомутникова
ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ МБОУ «СОШ № 26» Г. КУРГАНА) 279

И.С. Кобозева
МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РЕГИОНА....284

А.А. Алексеева
НЕЙРОДИДАКТИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ 286

И.О. Багамаева, Б.А. Алиханова
ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА 289

М.Х. Богатырёва, З.С. Батчаева, А.К. Биджиев
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН 291

Н.П. Боташева, М.Х. Богатырёва, Л.М. Чомаева
РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА....293

П.Д. Гаджиева, З.М. Мирзаев, Ш.С. Мейсуров
ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 296

Н.У. Ярычев, И.Е. Емельянова, Г.С.-Х. Дудаев
СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ....298

В.В. Иохвидов, Н.А. Козлова
ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА 300

Н.В. Измайлова, Н.Л. Борисова, И.С. Измайлова, И.А. Алехин
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ МЕТОДИК В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ 303

М.И. Исаев
КЕЙС-МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ 307

З.С. Курбанова, Н.П. Исмаилова
НЕЙРОСЕТИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ....309

А.А. Мальсагов, М.Х. Мальсагова, В.В. Лезина
НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОГНИТИВНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ВУЗЕ....311

И.С. Минбулатова, З.Р. Рамазанова, Р.В. Магомедов
ДИАГНОСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ СПО....314

А.С. Писарев, М.Г. Голубчикова, А.С. Косогова
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СУБЪЕКТНОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 317

Ф.М. Раджабова
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН 320

З.Р. Рамазанова, И.С. Минбулатова
ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 322

Н.М. Романенко
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙНЕР: РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙ....325

Е.В. Рябова, З.А. Саидов, И.Р. Позднякова
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ....327

Е.В. Сергунцова
ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....330

Ю.В. Сорокопуд, А.С. Канюк, Г.С.-Х. Дудаев
ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ....332

Ю.В. Сорокопуд, А.А. Стрелковских, Ф.У. Базаева
РЕАЛИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СПО 334

Н.В. Серебрякова
КРУПСКАЯ Н.К. О ПРОБЛЕМЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 337

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М.Л. Авакова, Н.Б. Айвазян
РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ....341

П.Г. Алиева
ЦВЕТОВОЙ КОД КУЛЬТУРЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ РАЗНЫХ ЯЗЫКОВ 344

А.Д. Бакина
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БИБЛЕЙСКИХ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ У. ШЕКСПИРА)....346

Н.А. Вагизиева
ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В КАДАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА....348

Ван Мэнмэн
УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОВА 鸭 ВМЕСТО 呀 В РАКУРСЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 351

Ван Тин
ТИПЫ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ СВЯЗИ РЕПЛИК В ДИАЛОГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕПЛИК-РЕАКЦИЙ С ГЛАГОЛАМИ РЕЧИ) 353

Ван Шоин
ЭВФЕМИСТИЧЕСКИЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СТАРШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 356

Гао Яньцзюнь
О ПРИЛОЖЕНИИ «ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАЗВАНИЯ» В РУССКО-КИТАЙСКИХ СЛОВАРЯХ, ИЗДАННЫХ В РОССИИ И КИТАЕ....358

Гун Мин, Е.В. Полищук
О ФУНКЦИИ И УПОТРЕБЛЕНИИ МЕТАФОРЫ ЦВЕТА В ЯЗЫКЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ «БЕЛЫЙ»)....361

Дуань Сяоли
ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ ЖАНРЫ И ОБЪЕКТЫ ОСМЕЯНИЯ В КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ....364

Л.О. Чернейко, Жэнь Цзялу
КОННОТАТИВНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ИМЁН ОДЕЖДЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «RUSSIAN-ENGLISH DICTIONARY OF IDIOMS» ПОД РЕДАКЦИЕЙ С. ЛУБЕНСКОЙ)....367

И. Ван
ОРФОГРАФИЯ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С СОЕДИНИТЕЛЬНЫМИ ГЛАСНЫМИ В ИСТОРИИ РУССКОГО ПИСЬМА....370

М.В. Картузова
РОМАНТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА....374

М.Ю. Королева
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АББРЕВИАТУР В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ПО ВОЕННОЙ ТЕМАТИКЕ....377

Н.В. Майзенгер, Т.Д. Максимова
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТОЧКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ....380

А.А. Миронова, Чэнь Юй
ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ ПРЕДМЕТОВ ЭКИПИРОВКИ ДЛЯ ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ В КИТАЙСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ....383

Моаззензаде Зейнаб
СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ТЕМЕ «ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ» В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПЕРСИДСКОЙ АУДИТОРИИ....385

Ю.С. Островая
ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ ОБЩЕГО РОДА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ....387

Пэй Цзян
ИЗ ИСТОРИИ ПЕРЕВОДОВ БАСЕН И.А. КРЫЛОВА В КИТАЕ: ПЕРВЫЙ СТИХОТВОРНЫЙ ПЕРЕВОД (1924 Г.)....390

М.С. Середа
ЖАНР ОЧЕРКА В КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ Б.П. КНЯЖИНСКОГО (НА ПРИМЕРЕ «НОВОЙ ЖИЗНИ» Г. УСМАНЬ)....392

А.Г. Смирнова, В.А. Шелкунова
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКИХ НОВОСТНЫХ ВИДЕОРОЛИКАХ....395

Р.Е. Тельпов, Чжан Цзялян
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДОСТИЖЕНИИ УСПЕХА В КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК....397

И.В. Тимошенко
К ПРОБЛЕМЕ СООТНЕСЕНИЯ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ РЕФЕРЕНЦИИ В НЕБЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКАХ....400

И.В. Фотиева
ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРОФОРМИРУЮЩАЯ ДИСФУНКЦИЯ МЕДИАСФЕРЫ....404

Хуан Сяоюй
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ САМООЦЕНКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ ВОСПОМИНАНИЙ М. ПЛИСЕЦКОЙ «Я, МАЙЯ ПЛИСЕЦКАЯ»)....406

Цзян Ино
РЕАЛИЗАЦИЯ СОЧЕТАНИЙ ГЛАСНЫХ В ПОЗИЦИИ ВНЕШНЕГО САНДХИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ....411

Э.Б. Цыбенова
АКТУАЛИЗАЦИЯ ШАМАНИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ....417

Т.А. Трипольская, А.А. Чернобров
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕНТАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ *МЫСЛЬ* В РУССКОМ, ИТАЛЬЯНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....419

Чжан Хуаньюй
ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОНВЕРТАЦИИ: РАССКАЗ ЛУ СИНЯ «МЕЧ» В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ....423

В.Н. Чигарев, Р.Г. Гусева
КРИЗИС РЕПРЕЗЕНТАЦИИ: ИНТЕРПРЕТАЦИИ VS КОНТЕКСТ....426

Н.Л. Шамне
ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ГРУПП ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ)....428

Юй Минчжу
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КОНКУРЕНЦИЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННЫХ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ....431

Х.М. Алиева
РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА И ИХ АДЕКВАТНОЕ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «МОЛИТВА»)....434

А.А. Аникина, А.С. Комкова
ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ СКАНДИНАВСКИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖ.Р.Р. ТОЛКИНА «ХОББИТ, ИЛИ ТУДА И ОБРАТНО» И «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»....437

Н.В. Амосов
МОТИВ ПАДЕНИЯ ГЕРОЯ В СЕРИЯХ ИГР WARCRAFT 3....441

С.И. Арищенко
МОРФЕМНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СЛЕНГОВЫХ ГЛАГОЛОВ ВОЗНИКШИХ ПОД ВЛИЯНИЕМ ГЕЙМЕРСКОГО СЛЕНГА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ОНЛАЙН-ИГР....444

Н.Н. Безрукова, С.В. Тонких
ДВУЯЗЫЧНЫЕ ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНЫЕ УКАЗАТЕЛИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ....448

Н.А. Вагизиева
СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАДАРСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ....450

Г.М. Васильева, М.В. Виноградова
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ *ПРИРОДА* В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА (ПО ДАННЫМ СЛОВАРЕЙ АССОЦИАТИВНЫХ НОРМ)....453

Ш.М. Гаджилова
ЭЛЕМЕНТЫ СУФИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ В ПОЭМЕ М. АХМЕДОВА «ШЕЙХ ИЗ ЧИРКЕЯ»....456

Н.В. Зененко, Т.В. Курилина
КАТЕГОРИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В НОВОСТНЫХ ПОРТУГАЛЬСКИХ И ИСПАНСКИХ ЦИФРОВЫХ МЕДИА: ВОПРОСЫ ТИПОЛОГИИ....458

Л.О. Зимина
РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ....461

Л.О. Зимина, Е.Б. Сваровская
КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ....463

Е.В. Иванова
ПРИНЦИП ГРЕЦИЗАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ «ЕПИТОМИЙ» КОНСТАНТИНА АРМЕНОПУЛА, ВЫПОЛНЕННОМ ЕПИФАНИЕМ СЛАВИНЕЦКИМ....465

С.В. Лакина
ЧАСТОТНЫЙ АНАЛИЗ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В УЧЕБНИКАХ ПО АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ....468

Ю.И. Медведева
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРЕДЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ....473

С.В. Петров
СИСТЕМА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ВНИМАНИЯ КАК ФАКТОР РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ....476

Е.Н. Пугачева
МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ГОРОДА В ЛОКАЛЬНОМ ТЕКСТЕ....478

О.И. Рукавишникова, А.В. Махракова, Е.О. Снегур
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЛЕКСИКИ В СФЕРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА С КИТАЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК....481

Валипур Алиреза, Салехи Мохаммади Хабиб
К ВОПРОСУ О ФОНЕТИЧЕСКИХ (ЗВУКОВЫХ) ПРОЦЕССАХ ДИЕРЕЗЫ, ГАПЛОЛОГИИ, ЭПЕНТЕЗЫ И ПРОТЕЗЫ ФОНЕМ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ....484

М.Ю. Сидорова, Чэнь Лэй
ЛОКАТИВНО-ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТЕКСТЕ ПУТЕВОДИТЕЛЯ....486

М. Алияри Шорехдели, М.Р. Мохаммади, Х. Фазели
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В СВЯЩЕННОМ КОРАНЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК....490

А.А. Цыганкова
ЧЕРТЫ ITALIANO NEOSTANDARD В ТЕКСТАХ УМБЕРТО ЭКО....492

А.Р. Цыпина
ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЕДИНИЦ КАК ИНСТРУМЕНТА СОЦИАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКАХ....495

Чан Ван Ле
ЦИФРОВАЯ МЕДИАКУЛЬТУРА ВО ВЬЕТНАМЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ АУДИТОРИЙ (2015–2022 ГОДЫ)....497

Юй Минчжу
СИНХРОННО-ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА «Я» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННЫХ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ) 500

Г.А. Гасанова, У.У. Абакарова
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В ДАГЕСТАНСКИХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ.....503

С.Н. Гасанова, Х.И. Казанлиева
КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ КРАСНОГО ЦВЕТА В АРАБСКОМ И КУМЫКСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ).....506

Г.А. Юсупова
РЕКЛАМНЫЙ ДИСКУРС КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 508

С.А. Жуйкова, Н.В. Егоршина
ГЕЙМИФИКАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ НАРУШЕНИЕ КОГЕЗИОННЫХ СВЯЗЕЙ ДИСКУРСА В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ-ОТКАЗАХ.....511

Ху Сяосюй
СОЧЕТАЕМОСТЬ КОНСТРУКЦИИ «ВСЕ РАВНО» С СОЮЗАМИ.....513

А.Р. Аль-Авад
О ПРОИСХОЖДЕНИИ И СПОСОБАХ КЛАССИФИКАЦИИ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ВЕЩЕСТВ В АРАБСКОМ ХИМИЧЕСКОМ И МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСАХ В СРЕДНИЕ ВЕКА.....516

Л.А. Ананьева
МОТИВ ПРАЗДНИКА В РОМАНЕ О. РУГЕ «ДНИ УБЫВАЮЩЕГО СВЕТА» 519

М.Э. Конурбаев, Е.Ю. Андреева
НЕЯВНЫЕ ТЕМБРЫ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: АНАЛИЗ НЕДИСКРЕТНЫХ ТЕМБРОВ.....521

М.Ю. Андуганова, Т.Ю. Сомикова, С.Д. Степина, А.А. Лукиных
ПОЛИСИНДЕТОН В ТЕКСТЕ СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОИЗВЕДЕНИЯ ХАРПЕР ЛИ Н. «УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА» 526

И.А. Бедарева, Е.М. Решетникова
ОСОБЕННОСТИ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ АННЫ АХМАТОВОЙ.....528

Т.В. Бурдаева
КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В РАМКАХ СИНТАКСИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «ПРЕЦИЗИРОВАННОСТЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА) 531

Л.В. Иванова, Т.С. Талалай
СУФФИКСАЦИЯ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ НЕМЕЦКИХ ТЕКСТАХ 534

И.В. Кожухова, К.Б. Шарова
ОБРАЗ БУДУЩЕГО И ОБРАЗ АДРЕСАТА КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ШЕЙМИНГА.....536

М.А. Комарькова
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ 539

Люй Вэньтин
КОНЦЕПТ «СТАРОСТЬ» В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ.....541

М.В. Милованова
ПРОБЛЕМА ЛЕКСИЧЕСКИХ СООТВЕТСТВИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ ПАМЯТИ) 546

А.А. Могиш
ВЕЧНЫЙ СЮЖЕТ В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ «СМЕРТЬ ИЗОЛЬДЫ» ОРАСИО КИРОГИ И «ЧЕТЫРЕ СТОРОНЫ МЕДАЛИ» ДЖОНА АПДАЙКА).....548

А.Л. Нечаева
«СЦЕНА КАК ЗЕРКАЛО МИРА»: ДРУГОЙ НА ЯЗЫКЕ ВЕРБАТИМА (ПО ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПЬЕСЕ П. БОРОДИНОЙ «ТРИ ЧЕТВЕРТИ ГРУСТИ») 551

И.В. Носова, Д.Д. Носов
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МИФОВ АРХАИЧЕСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ.....553

М.А. Степанова
КОНЦЕПТ ЕВРАЗИЙСТВА В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....557

С.П. Толкачев
КАЛИБАН ПРОТИВ ПРОСПЕРО: ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЕ ПРОЧТЕНИЕ ШЕКСПИРОВСКОЙ «БУРИ».....562

Е.М. Торбик
ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ПОЛИТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА 565

Е.М. Торбик
СРЕДСТВА ДЕМОНСТРАЦИИ АВТОРИТАРНОСТИ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....568

Р.Ш. Халидова
ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ СВАДЕБНОГО ДИСКУРСА АВАРСКОГО ЯЗЫКА 571

Цуй Чжэюань
КОНЦЕПЦИЯ «ОЩУЩЕНИЯ ЯЗЫКА» КАК ОСНОВНОЙ МЕХАНИЗМ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА.....573

Л.А. Юлдашбаева
СТРУКТУРА НАИМЕНОВАНИЙ БАШКИРСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОДЕЖДЫ 575

П.К. Айбатырова, С.З. Садыкова
К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ УСТОЙЧИВЫХ КОМПАРАТИВОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....577

М.Р. Бекова
ПОЭТИКА ДЖАМАЛДИНА ЯНДИЕВА.....579

С.А. Галстян
ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКЕ, ПЕРЕДАВАЕМЫХ ПРЕДЛОГОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА).....581

Д.Д. Евлоева, М.А. Матиев
ИНГУШСКАЯ ПОВЕСТЬ 1960-Х ГОДОВ. ТВОРЧЕСТВО А.П. МАЛЬСАГОВА 584

Ф.И. Казимагомедова, П.А. Магомедова
КОМПОНЕНТЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ИХ РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДАГЕСТАНСКИХ АВТОРОВ) 586

М.Р. Кельбеханова
К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПЕ ИСТОРИЗМА В ЛИТЕРАТУРЕ.....588

А.С. Магомедрасулова
УСТОЙЧИВЫЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЯ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА В ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 590

Р.А. Майтиева
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ ДАРГИНСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ.....592

М.А. Матиев
ПОПУЛЯРИЗАТОР ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА (О ТВОРЧЕСТВЕ ИЛЕЗА МАТИЕВА).....594

С.М. Рабаданова
К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЛЕЖАЩЕГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 596

С.М. Рабаданова, З.И. Шахбанова
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМИ ПРЕФИКСАМИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....598

Т.М. Уздеева
ОБРАЗЫ МОСКВЫ И ПЕТЕРБУРГА В ОЧЕРКАХ А.И. ГЕРЦЕНА, В.Г. БЕЛИНСКОГО И А. ГРИГОРЬЕВА.....600

Т.М. Уздеева
КЛАССИКА О ЕДЕ: ГАСТРОНОМИЧЕСКАЯ ТЕМА В РОМАНАХ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО «ЧТО ДЕЛАТЬ?» И П.Д. БОБОРЫКИНА «КИТАЙ-ГОРОД» 602

Г.Х.-К. Ибрагимова, С.Х. Умарова
ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ УСТОЙЧИВЫХ КОМПАРАТИВОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ 604

Г.Х-К. Ибрагимова, С.Х. Умарова
К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ 606

З.И. Шахбанова, Т.И. Гациева
ТЕМАТИЧЕСКИЕ РАЗРЯДЫ И ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА ПОСЛОВИЦ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....608

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Abubakarova E.A., Manukhina I.A., Kandaurova Zh.N., Razzamazova O.V.
THE FORMATION OF STUDENTS' HUMANITARIAN CULTURE WITHIN THE CROSS-CULTURAL APPROACH IN PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING 5

Aleksandrov A.V.
SPECIAL ASPECTS AND PROBLEMS WHEN TEACHING NON-LINGUISTIC STUDENTS LISTENING AND COMPREHENSION 8

Alekseeva V.V., Aminov T.M.
ORGANIZATION OF A HOLISTIC PEDAGOGICAL PROCESS IN KINDERGARTENS: A HISTORICAL RETROSPECTIVE 11

Ammaeva A.A.
THE ESSENCE AND SPECIFICITY OF PUBLIC EDUCATION 14

Vazinge O.S.
THE POTENTIAL OF NETWORK COMMUNICATION IN SOCIO-CULTURAL EDUCATION 16

Grichanov A.S., Panov E.V.
FEATURES OF INFLUENCE OF VARIOUS SITUATIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS ON THE EMOTIONAL STATE OF BEGINNER TEACHERS OF PHYSICAL, TACTICAL AND SPECIAL TRAINING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA 18

Zarechnev D.O., Fedulov B.A.
FEATURES OF THE APPLICATION OF COMPONENTS OF HUMOR AND SATIRE IN THE EDUCATIONAL PROCESS 20

Znikina L.S., Sedykh D.V.
DEVELOPMENT OF STUDENT'S ASSERTIVENESS SKILLS IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING 23

Zubkov A.D.
ANALYSIS OF THE ROLE OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES IN SHAPING COMPETENCIES OF MODERN ECONOMISTS 25

Kalina N.D.
TECHNOLOGY FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE SUBJECTS OF VISUAL CULTURE IN THE CONTEXT OF FORMATION OF STUDENTS' SELF-CONTROL OF KNOWLEDGE 27

Kotyshev I.A.
MODEL OF OPEN EDUCATIONAL SPACE OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION IN CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP 30

Kravtsova A.G.
CHATGPT-3: PERSPECTIVES OF APPLICATION TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING 33

Kuznetsov A.A.
PHILOSOPHICAL APPROACH TO THE UNDERSTANDING OF ACADEMIC MOBILITY 35

Litvinova N.Yu.
PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ANXIETY AND FEARS OF YOUNGER STUDENTS BY MEANS OF FAIRY-TALE THERAPY 38

Liashenko M.S., Mineeva O.A., Povarenkina I.A.
DEPLOYMENT OF SOCIAL NETWORKING SITES AS AN EDUCATONAL PLATFORM FOR TEACHING AT UNIVERSITY 40

Gerasimova K.Yu., Miroshnikova D.V.
FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF FOREIGN-LANGUAGE PEDAGOGICAL DISCOURSE 43

Mudraya T.F.
TEACHING STUDENTS TO RENDER ENGLISH TEXTS AS A WAY TO DEVELOP THEIR CRITICAL THINKING SKILLS 45

Muller O.Yu.
VARIATIVE MODEL OF CIVIC EDUCATION IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION 48

Omarov O.M., Borlakova B.M., Novikova N.B.
FORMATION OF THE TEACHER'S DIDACTIC CULTURE IN THE STRUCTURE OF UNIVERSITY BACHELOR'S DEGREE TRAINING IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS 50

Pestova E.V., Kalashnikova S.V.
PROSPECTS OF THE USE OF DOGME METHOD (SCOTT THORNBURY) IN TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 59

Kolobov A.N., Proyaeva I.V.
ELEMENTS OF LOBACHEVSKY GEOMETRY IN THE SCHOOL GEOMETRY COURSE 61

Abramova N.A., Skryabina A.A.
CORRECTIVE AND PEDAGOGICAL WORK ON SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH DISABILITIES IN GAMING ACTIVITIES 63

Tolchina S.I., Tolchin A.A.
REALIZATION OF SISTEMACY, CONTINUITY AND SUCCESSION OF PHISICAL EDUCATION AT SCHOOL END UNIVERSITY ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE TOPIC "KINEMATICS" 66

Tuzhimeeva I.I., Kochisov V.K.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF A PERSONALIZED APPROACH TO TEACHING IN A COMPREHENSIVE SCHOOL BY MEANS OF NEUROPEDAGOGICS 68

Khosainova O.S., Zimina E.A.
THE INTERCULTURAL POTENTIAL OF GERMAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR INTERNATIONAL STUDENTS (ELEMENTARY LEVEL) 71

Chamata E.V., Zhukova T.A.
COMMUNICATIVE STRATEGIES AS A WAY TO DEVELOP THE COGNITIVE ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS DURING ENGLISH LESSONS 74

Chernov D.V.
HISTORICAL ANALYSIS OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL EDUCATION IN RUSSIA AS AN ACTUAL RESEARCH PROBLEM 77

Shchetinin A.N.
ABOUT TEACHING THE COURSE "INTEGRAL CALCULUS" AT A TECHNICAL UNIVERSITY 79

Yakovleva E.V.
DESIGNING THE CONTENTS OF THE DISCIPLINE "MATHEMATICS" FOR TEACHING FUTURE DOCTORS AT A UNIVERSITY 81

Abakumova A.G., Abakumov O.A., Litvinova V.S., Stolyarchuk L.I.
FORMATION OF GENDER CULTURE OF STUDENTS BY MEANS OF CHOREOGRAPHY 85

Bazayeva F.U.
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF UNIVERSITY STUDENTS: CRITERIA AND INDICATORS AS FACTORS OF INDEPENDENT PLANNING OF CAREER GOALS 88

Gorobets L.N., Kaminskaya E.A., Gorobec A.F.
READING LITERACY AS A SYSTEM FORMING COMPONENT OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 91

Grishina I.S.
THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF FOLKLORE IN THE COGNITIVE AND PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNGER ADOLESCENTS 93

Dzhioeva A.R., Besaeva A.G.
EDUCATIONAL IMPACT OF WORKS OF FICTION ON PRESCHOOL CHILDREN 95

Zavgorodnaya E.V., Taitsukhova A.M., Chirkova T.V.
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR MONITORING THE COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF BILINGUALISM 98

Litvinenko I.L.
THE CONTENT AND ESSENCE OF CONCEPTS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT AND MARKETING IN THE HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS 101

Maksimova E.A., Tsentserya S.V., Pakhomova N.V.
PECULIARITIES OF THE INDEPENDENT WORK OF CADETS UNDER THE COMPETENCE APPROACH TO EDUCATION 104

Osipova I.A.
THE ISSUE OF TOPICALITY OF ROLE-PLAY GAMING AS A POSSIBLE AND EFFECTIVE METHOD OF BOOSTING BACHELOR STUDENTS LANGUAGE LITERACY 106

Blagodeteleva N.K.
TRENDS AND PROSPECTS OF USING MODERN VR TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM 109

Vinogradova N.V., Zuev A.V.
THE ARTISTIC CULTURE OF THE REGION AS A POTENTIAL FOR SPIRITUAL AND MORAL GUIDELINES AMONG YOUNG PEOPLE 113

Garipova G.R., Izimarieva Z.N.
POLIMODALITY AS A MEANS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE 117

Zubkov A.D.
RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DIGITAL TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE 120

Kozhurova A.A., Dyachkovskaya N.A.
DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES 122

Mashkova N.A.
MAINTAINING MOTIVATION WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MIXED ABILITY CLASS 124

Mikhailova A.I.
GAMIFICATION AS A TRANSDISCIPLINARY COGNITIVE TECHNOLOGY OF NEUROEDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE AUTHOR'S DEVELOPMENT) 127

Neverova T.A.
TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN 1930-1933 131

Stenyushkina T.S., Poteshkina O.I.
FOLK-SINGING PEDAGOGY: HISTORY, MODERNITY 133

Kholmogorova V.E., Zimina F.V.
THE PECULIARITIES OF THE NONLINEAR EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY OF CULTURE AND ARTS 136

Magomedova Z.Sh., Umarieva S.Z.
THE SPECIFICS OF THE FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING TO WORK WITH THE EARLY CHILDHOOD PERIOD CHILDREN 138

Milushev V.R.
EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR THE USE OF EDUCATIONAL TV PROGRAMS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS 141

Mungieva N.Z., Hasanova S.S-G.
THE USE OF ETHNO-CULTURAL MEANS IN THE PROCESS OF CHILD DEVELOPMENT AT THE STAGE OF EARLY CHILDHOOD 143

Suleymanova R.V., Suleymanova T.R.
MODERN APPROACHES TO ORGANIZATION OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS 145

Abduev M.Kh.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PRODUCTIVE APPLICATION OF SIMULATION GAMES FOR FORMING BUSINESS COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE BACHELORIES OF STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT 147

Androsova A.T., Kozhurova A.A.
DESIGNING THE CURRICULUM OF THE DISCIPLINE "YAKUT BOARD GAMES" AT A UNIVERSITY 149

Arzhanovskaya A.V., Eltanskaya E.A.
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN DESIGNING AN EDUCATIONAL PROCESS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES.....152

Bazhuk O.V.
INTERDISCIPLINARY CLUSTER OF PRACTICAL TRAINING AS A FACTOR OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATIONAL POTENTIAL FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....154

Borzova T.A., Voronina O.A.
THE SPECIFICITY OF THE APPLICATION OF TRAINING TECHNOLOGIES IN RFL CLASSES.....157

Burakova I.S.
GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A TOOL TO INCREASE THE MOTIVATION OF STUDENTS 160

Akhmedova E.M., Tsebro G.O.
CYBERBULLYING AS A SOCIAL PHENOMENON OF AGGRESSION IN THE INTERNET SPACE.....163

Wagner M-N.L., Ovezova U.A.
TEACHING LISTENING WHEN WORKING WITH ENGLISH-LANGUAGE TV NEWS STORIES.....165

Gasanova D.I., Valieva P.V.
ORGANIZATION OF SUPPORT FOR FAMILIES WITH CHILDREN OF EARLY DEVELOPMENT.....167

Istomina E.V., Telnyuk I.V., Khudik V.A.
INCLUSIVE STRATEGIES IN EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF TEACHERS' ATTITUDE TO INCLUSION.....169

Litvinova N.Yu.
RELATIONSHIP OF PERFECTIONISM AND ANXIETY IN STUDENT ACTIVITY 172

Nasyrova E.F., Slepukhina A.S.
PREPARATION OF A FUTURE SPEECH THERAPIST TEACHER FOR CORRECTION OF SOUND REPRODUCTION BY MEANS OF MODELING.....174

Mikhalat E.S., Chernyshkova N.V.
ANALYSIS OF MODERN APPROACHES TO FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE ON THE EXAMPLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING 177

Guseva N.V., Tenitilov P.S.
STATE FINAL CERTIFICATION: METHODS OF PREPARATION AND CONDUCT AT A MILITARY UNIVERSITY 179

Matyukhina N.S.
THE USE OF ETHNOPEDAGOGICAL IDEAS IN THE REFORM OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM: HISTORICAL AND RETROSPECTIVE ANALYSIS 181

Nalivaiko K.V.
AN INNOVATIVE UNIVERSITY AND NEW SCHOOL: AREAS OF INTERACTION.....183

Nastuev E.B.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF READINESS FOR ANALYTICAL ACTIVITY OF FUTURE BACHELOR OF JURISPRUDENCE 185

Spirina Yu.P., Mirontseva S.S.
DIAGNOSTICS OF FUTURE ECONOMISTS' FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE LEVEL OF FORMATION THROUGH E-LEARNING 188

Titova T.V.
THE USE OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LANGUAGE UNIVERSITY 191

Shirokikh S.V.
APPLICATION OF THE METHOD OF ANALYZING SPECIFIC SITUATIONS IN THE FORMATION OF THE LAW ENFORCEMENT COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS 193

Gilmiyarova D.Z.
ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING DISCIPLINES WITH THE USE OF METHODS AND MEANS AIMED AT DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING 195

Gorobets D.V.
ON THE ISSUE OF THE DEVELOPMENT OF THE PERSONNEL POTENTIAL OF THE TEACHING STAFF OF A UNIVERSITY HOLDING.....198

Guseva N.V.
MODERN ASPECTS OF TEST CONTROL IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES.....200

Kanbekova R.V., Suleimanova F.M., Sattarova L.S.
IDENTIFICATION AND APPLICATION OF INVARIANTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION AT THE STAGE OF RETURNING TO SINGLE-LEVEL TRAINING.....203

Kovshov I.V.
OPPONENCY TO FALSIFICATION OF HISTORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE UH-TO-DATE INFORMATION SPACE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM: WITH REFERENCE TO THE URALS REGION 206

Kononova E.I.
INTEGRATION OF REGULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE SUBJECT AREA "LIFE SAFETY" AS A MEANS OF DEVELOPING A SAFETY CULTURE OF STUDENTS 212

Kuznetsova N.V.
METHODS OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE TRANSLATION IN THE AGE OF ENLIGHTENMENT (XVII –XIX CENTURIES).....216

Kurbanova Z.G.
METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF THE CULTURAL FIELD OF SCHOOLCHILDREN ON THE EXAMPLE OF THE POEM "CRANES" BY R. GAMZATOV.....218

Kurenkova T.N.
THE LEVELS OF READINESS OF TEACHING STAFF FOR METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 220

Lukina M.N., Sivtseva A.R., Alekseeva V.F.
EFFECTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES.....223

Kakhovskaya Yu.V., Lyapidovskaya M.E., Nekora N.E., Rakova I.V.
DIFFICULTIES IN CREATING A MODERN TEXTBOOK ON THE SPECIALTY LANGUAGE (ECONOMICS) IN THE FIELD OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR THE CHINESE TARGET AUDIENCE 226

Ashtiani Majdabadi Kohneh Narges
SPEECH ETIQUETTE IN RUSSIAN AND PERSIAN LINGUISTIC CULTURES (WITH REFERENCE TO CONDOLENCES).....231

Babenko M.G., Khramova T.Yu.
FEATURES OF ORGANIZATION OF STUDENTS' SPEECH COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES 233

Berberova L.B.
THE FIRST ENGLISH TEACHER AND ITS ROLE IN FORMING MOTIVATION TO LEARN ENGLISH 236

Shved E.A., Bolotyuk L.A., Bolotyuk V.A.
TO THE QUESTION OF ASSESSING THE NECESSARY AND SUFFICIENT AMOUNT OF TIME FOR PERFORMING CONTACT WORK 239

Gaiduk D.V., Zuev V.M., Smirnov A.A., Fedulov B.A., Shatkov D.V.
FEATURES OF TRADITIONAL SPIRITUAL VALUES OF THE PEOPLES OF RUSSIA AND WAYS TO PRESERVE THEM 243

Grigoreva Ya.I., Parnikova G.M.
FEATURES OF TEACHING GERMAN TO STUDENTS OF HUMANITIES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES (ON THE EXAMPLE OF REPUBLIC SAKHA (YAKUTIA)) 247

Dvadnenko A.V., Pilyugina E.I., Perepelkina N.A.
IMPROVING TEACHERS' PEDAGOGICAL SKILLS IN INCLUSIVE EDUCATION IN SANATORIUM-TYPE CHILDREN'S INSTITUTIONS 250

Kamalova G.R., Sagdiev N.F., Kamalov I.I.
THE IMPORTANCE OF POLYPHONIC REPERTOIRE IN THE DEVELOPMENT OF CLASSICAL CHROMATIC ACCORDION ART EDUCATION.....253

Kozlova M.N.
ON THE ISSUE OF ROLE PLAYING IN TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE AT LAW FACULTY.....257

Petrova L.V.
DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES.....259

Lizunova G.Yu., Taskina I.A., Guselnikova N.V.
RESEARCH OF SOCIAL EDUCATION IN ADOLESCENTS OF A BOARDING INSTITUTION ..261

Maizenger N.V., Sukhanova I.G.
THE SPECIFICITY OF PERFORMING TASKS OF THE SECTION "WRITTEN SPEECH" OF THE UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH.....265

Nechina E.N.
TRANSFORMATION OF APPROACHES TO TEACHING FOREING LANGUAGES AT A UNIVERSITY IN CONNECTION WITH THE TREND OF GROWTH IN THE NUMBER OF WORKING STUDENTS 268

Nechina E.N.
TECHNIQUES AND METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL AND CLIP THINKING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES....270

Ogoltsova E.G., Blinnikova A.P.
ANALYSIS OF FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE AMONG PARENTS OF CHILDREN ATTENDING A PRESCHOOL ORGANIZATION.....272

Ogoltsova E.G., Mamlieva P.V.
FORMATION OF READINESS FOR SCHOOL TRAINING IN PRESCHOOL CHILDREN AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM 275

Abramova N.A., Sofronova S.M.
THE ROLE OF THE SPEECH THERAPIST IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH OVS IN THE SYSTEM OF COMPREHENSIVE SUPPORT 277

Usynina N.F., Alekseeva Yu.V., Khomutnikova E.A.
FEATURES OF MODERN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND EDUCATIONAL WORK IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION (BASED ON THE MATERIAL OF MBOU "SECONDARY SCHOOL NO. 26" OF KURGAN) 279

Kobozeva I.S.
MUSICAL AND LOCAL HISTORY ACTIVITIES AS A MEANS OF INVOLVING STUDENTS TO THE CULTURAL HERITAGE OF THE REGION.....284

Alekseeva A.A.
NEURODIDACTICS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER 286

Bagamayeva I.O., Alikhanova B.A.
APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF A TEACHER.....289

Bogatyreva M.Kh., Batchayeva Z.S., Bijiev A.K.
APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ART DISCIPLINES 291

Botasheva N.P., Bogatyreva M.Kh., Chomaeva L.M.
THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ACTIVATING THE COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING DECORATIVE AND APPLIED ARTS.....293

Gadzhieva P.D., Mirzaev Z.M., Meisurov Sh.S.
EDUCATION OF CIVIL LAW CULTURE AMONG STUDENTS BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES 296

Yarychev N.U., Emelyanova I.E., Dudaev G.S.-Kh.
THE SPECIFICS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF A HIGH SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF HYBRID LEARNING 298

Iohvidov V.V., Kozlova N.A.
FORMATION OF FAMILY VALUES AMONG THE CHILDREN OF THE ORPHANAGE 300

Izmaylova N.V., Borisova N.L., Izmaylova I.S., Alekhin I.A.
THE USE OF EVALUATION TECHNIQUES IN THE COURSE OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON FORMATION OF A SCIENTIFIC WORLDVIEW OF CADETS 303

Isaev M.I.
CASE METHOD AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF INNOVATIVE CULTURE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS 307

Kurbanova Z.S., Ismailova N.P.
NEURAL NETWORKS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION AND SCIENCE....309

Malsagov A.A., Malsagova M.Kh., Lezina V.V.
NEURODIDACTIC APPROACH TO COGNITIVE ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AT A UNIVERSITY 311

Minbulatova I.S., Ramazanova Z.R., Magomedov R.V.
DIAGNOSTICS OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS ON LIFE SAFETY IN THE SPO SYSTEM....314

Pisarev A.S., Golubchikova M.G., Kosogova A.S.
THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SUBJECTIVITY AND ACADEMIC MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS....317

Radzhabova F.M.
FORMATION AND DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC ABILITIES OF FUTURE BACHELORS IN THE PROCESS OF STUDYING SPECIALIZED DISCIPLINES 320

Ramazanova Z.R., Minbulatova I.S.
THE POTENTIAL OF MODERN NON-TRADITIONAL FORMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS 322

Romanenko N.M.
EDUCATIONAL DESIGN AND EDUCATIONAL DESIGNER: ANALYSIS AND REFLECTION....325

Ryabova E.V., Saidov Z.A., Pozdnyakova I.R.
FEATURES OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MODERN UNIVERSITY UNDER CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING 327

Serguntsova E.V.
GAME METHODS OF DEVELOPING ANALYTICAL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN 330

Sorokopud Yu.V., Kanyuk A.S., Dudaev G.S.-Kh.
ORGANIZATION OF EFFECTIVE COMMUNICATIVE INTERACTION IN HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING IDEAS OF A HUMANISTIC EDUCATIONAL PARADIGM 332

Sorokopud Yu.V., Strelkovskikh A.A., Bazaeva F.U.
IMPLEMENTATION OF TUTORING ACTIVITIES OF A TEACHER IN CONDITIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION....334

Serebryakova N.V.
N.K. KRUPSKAYA ON THE PROBLEM OF ACADEMIC FAILURE OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF EDUCATION 337

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Avakova M.L., Ayvazyan N.B.
IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN THE ENGLISH-LANGUAGE PEDAGOGICAL INTERNET DISCOURSE 341

Alieva P.G.
COLOR CODE OF CULTURE IN PHRASEOLOGICAL UNITS OF DIFFERENT LANGUAGES 344

Bakina A.D.
INTERTEXTUAL POTENTIAL OF BIBLICAL TEXTS (BASED ON THE LITERARY WORKS OF W. SHAKESPEARE) 346

Vagizieva N.A.
LINGUISTIC INTERFERENCE IN THE KADAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE 348

Wang Mengmeng
THE USE OF THE WORD 鸭 INSTEAD OF 呀 IN THE VIEW OF CONCEPTUAL INTEGRATION IN THE CHINESE LANGUAGE....351

Wang Ting
TYPES OF PRAGMATIC C ONNECTION OF REPLICAS IN DIALOGUE (ON THE MATERIAL OF REPLICAS-REACTIONS WITH VERBS OF SPEECH) 353

Wang Shuoying
EUPHEMISTIC DESIGNATIONS OF REPRESENTATIVES OF THE OLDER AGE SOCIAL GROUP IN MODERN JOURNALISTIC DISCOURSE 356

Gao Yanjun
ABOUT THE APPLICATION “GEOGRAPHICAL NAMES” IN RUSSIAN-CHINESE DICTIONARIES PUBLISHED IN RUSSIA AND CHINA....358

Gong Ming, Polishchuk E.V.
ABOUT FUNCTION AND USE OF COLOR METAPHORS IN RUSSIAN AND CHINESE MASS MEDIA LANGUAGE (USAGE OF THE LEXEME “WHITE”) 361

Duan Xiaoli
HUMOROUS GENRES AND OBJECTS OF RIDICULE IN CHINESE LITERATURE....364

Cherneyko L.O., Ren Jialu
CONNOTATIVE MEANINGS OF NAMES OF CLOTHING IN PHRASEOLOGICAL UNITS IN A COMPARATIVE ASPECT (BASED ON THE “RUSSIAN-ENGLISH DICTIONARY OF IDIOMS”, EDITED BY S. LUBENSKAYA)....367

Wang Y.
SPELLING OF COMPOUND NOUNS WITH CONNECTING VOWELS IN THE HISTORY OF RUSSIAN WRITING....370

Kartuzova M.V.
ROMANTIC MOTIVES IN THE PROSE OF A.P. CHEKHOV....374

Koroleva M.Yu.
STRUCTURAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF ABBREVIATIONS IN MODERN ENGLISH MILITARY TEXTS 377

Maizenger N.V., Maksimova T.D.
FUNCTIONAL POTENTIAL OF THE FULL STOP IN MODERN ENGLISH....380

Mironova A.A., Chen Yu
FEATURES OF THE NOMINATION OF EQUIPMENT FOR GOING IN FOR SPORTS IN THE CHINESE ADVERTISING TEXT 383

Moazzenzade Zeinab
THE SYSTEM OF WORK ON THE THEME: “VERBS OF MOTION” IN THE LINGUODIDACTIC ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PERSIAN AUDIENCE 385

Ostrovaya Yu.S.
COMMON GENDER NOUNS IN RUSSIAN....387

Pei Jiang
FROM THE HISTORY OF TRANSLATIONS OF FABLES BY I.A. KRYLOV IN CHINA: THE FIRST TRANSLATION IN VERSE (1924)....390

Sereda M.S.
THE GENRE OF THE ESSAY IN THE LOCAL HISTORY JOURNALISM OF B.P. KNYAZHINSKY (ON THE EXAMPLE OF “NEW LIFE”, USMAN TOWN)....392

Smirnova A.G., Shelkunova V.A.
FUNCTIONING OF ENGLISH-LANGUAGE BORROWINGS IN GERMAN NEWS VIDEOS....395

Telpov R.E., Zhang Jialiang
IDEAS ABOUT ACHIEVING SUCCESS IN CHINESE PHRASEOLOGICAL UNITS AND PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN....397

Timoshenko I.V.
ON THE PROBLEM OF CORRELATING THE WAYS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF REFERENCE IN NON-CLOSELY RELATED LANGUAGES....400

Fotieva I.V.
PROBLEMS OF LANGUAGE CULTURE AND CULTURE-FORMING DYSFUNCTION OF THE MEDIASPHERE 404

Huang Xiaoyu
THE WAYS OF EXPRESSING SELF-ASSESSMENT OF LANGUAGE PERSONALITY (BASED ON M. PLISETSKAYA’S MEMOIR “I, MAYA PLISETSKAYA”) 406

Jiang Yinuo
THE REALIZATION OF THE VOWEL HIATUS IN THE EXTERNAL SANDHI IN RUSSIAN....411

Tsybenova E.B.
ACTUALIZATION OF SHAMANISTIC VOCABULARY IN THE MODERN BURYAT LANGUAGE....417

Tripolskaya T.A., Chernobrov A.A.
NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF THE MENTAL STRUCTURE ‘THOUGHT’ IN RUSSIAN, ITALIAN AND ENGLISH 419

Zhang Huanyu
FEATURES OF ARTISTIC CONVERSION: LU XUN’S SHORT STORY “THE SWORD” IN RUSSIAN TRANSLATIONS 423

Chigarev V.N., Guseva R.G.
CRISIS OF REPRESENTATION: INTERPRETATIONS VS CONTEXT....426

Shamne N.L.
SPECIFIC ASPECTS OF UNIVERSAL VOCABULARY GROUPS EQUIVALENCE (ON THE MATERIAL OF FICTIONAL TEXTS) 428

Yu Mingzhu
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT OF “COMPETITION” IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF MODERN CHINESE AND RUSSIAN SPEAKERS 431

Alieva Kh.M.
RELIGIOUS MOTIVES IN THE WORKS OF RASUL GAMZATOV AND THEIR ADEQUATE REPRODUCTION IN RUSSIAN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE POEM “PRAYER”)....434

Anikina A.A., Komkova A.S.
PECULIARITIES OF THE RECEPTION OF SCANDINAVIAN PROPER NAMES IN THE WORKS OF J.R.R. TOLKIEN “THE HOBBIT, OR THERE AND BACK AGAIN” AND “THE LORD OF THE RINGS”....437

Amosov N.V.
THE MOTIVE OF THE FALL OF A HERO IN THE WARCRAFT 3 SERIES 441

Arishchenko S.I.
MORPHEMIC ANALYSIS OF RUSSIAN-SPEAKING SLANG VERBS EMERGING UNDER THE INFLUENCE OF GAMER SLANG OF ENGLISH- AND GERMAN-SPEAKING ONLINE GAMES....444

Bezrukova N.N., Tonkikh S.V.
TRANSLATION IN THE TOURISM DISCOURSE: BILINGUAL ROAD SIGNS IN ALTAI KRAI AND THE REPUBLIC OF ALTAI 448

Vagizieva N.A.
THE WAYS OF THE KADAR PHRASEOLOGICAL UNITS' FORMATION....450

Vasileva G.M., Vinogradova M.V.
ECOLOGICAL COMPONENT OF THE ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD NATURE IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF NATIVE RUSSIAN SPEAKERS (ACCORDING TO DICTIONARIES OF ASSOCIATIVE NORMS)....453

Gadzhilova Sh.M.
ELEMENTS OF THE SUFI ARTISTIC TRADITION IN THE POEM BY M. AKHMEDOV "THE SHEIKH FROM CHIRKEY"....456

Zenenko N.V., Kurilina T.V.
THE CATEGORY OF INTERTEXTUALITY IN PORTUGUESE AND SPANISH DIGITAL NEWS MEDIA: TYPOLOGY ISSUES....458

Zimina L.O.
SPEECH DISORDERS IN BUSINESS DISCOURSE MODERN RUSSIAN YOUTH....461

Zimina L.O., Swarovskaya E.B.
COMMUNICATIVE FAILURES IN ADVERTISING DISCOURSE AS A FACTOR IN REDUCING THE EFFECTIVENESS OF SPEECH INTERACTION....463

Ivanova E.V.
GREEK BORROWINGS IN THE TRANSLATION OF "EPITOME" BY CONSTANTINE HARMENOPOULOS, MADE BY EPIPHANIUS SLAVINETSKY....465

Lakina S.V.
FREQUENCY ANALYSIS OF PROPER NAMES IN TEXTBOOKS ON CLASSICAL LITERATURE....468

Medvedeva Yu.I.
SOME PECULIARITIES IN EXPRESSING AND INTERPRETING EXTREME EVALUATION....473

Petrov S.V.
THE SYSTEM OF DISTRIBUTION OF ATTENTION AS A FACTOR IN REPRESENTATION OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD IN TERMS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE....476

Pugacheva E.N.
METAPHOR AS A MEANS OF REPRESENTING THE IMAGE OF THE CITY IN THE LOCAL TEXT....478

Rukavishnikova O.I., Makhrakova A.V., Snegur E.O.
THE SPECIFICITY OF VOCABULARY TRANSLATION IN THE SPHERE OF INTELLIGENT CONSTRUCTION FROM CHINESE INTO RUSSIAN LANGUAGE....481

Valipour Alireza, Salehi Mohammadi Habib
TO THE QUESTION OF PHONETIC (SOUND) PROCESSES OF DIAERESIS, HAPLOLOGY, EPENTHESES AND PROSTHESES OF PHONEMES IN THE RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES....484

Sidorova M.Yu., Chen Lei
LOCATIVE-DESCRIPTIVE SENTENCES IN THE TEXT OF A GUIDEBOOK....486

Shorehdeli M. Aliyari, Mohammadi M.R., Fazeli H.
FEATURES OF TRANSLATION OF PROPER NAMES IN THE HOLY QURAN INTO RUSSIAN....490

Tsygankova A.A.
FEATURES OF ITALIANO NEOSTANDARD IN TEXTS OF UMBERTO ECO....492

Tsypina A.R.
LINGUOSEMIOTIC FEATURES OF THE STRUCTURE AND FUNCTIONING OF TEXTUAL UNITS AS INSTRUMENTS OF SOCIAL INFLUENCE IN DIFFERENT LANGUAGES....495

Tran Van Le
DIGITAL MEDIA CULTURE IN VIETNAM AND THE TRANSFORMATION OF AUDIENCES (2015-2022)....497

Yu Mingzhu
SYNCHRONIC-DIACHRONIC ANALYSIS OF "I" IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF MODERN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES (on the basis of associative experiments)....500

Gasanova G.A., Abakarova U.U.
EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY IN DAGESTAN RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA....503

Gasanova S.N., Kazanlieva Kh.I.
CULTURAL MEANINGS OF RED COLOR IN ARABIC AND KUMYK LANGUAGES (ON THE MATERIAL OF PHRASEOLOGICAL AND PAREMIOLOGICAL UNITS)....506

Yusupova G.A.
ADVERTISING DISCOURSE AS A LINGUOCULTUROLOGICAL PHENOMENON....508

Zhuykova S.A., Egorshina N.V.
GAMIFICATION OF DIALOGICAL UNITY IN THE ENGLISH LANGUAGE THROUGH THE BREAKING OF THE COHESIONAL RELATIONS OF THE DISCOURSE IN STATEMENTS-REFUSALS....511

Hu Xiaoxu
COMPATIBILITY OF THE CONSTRUCTION ВСЕ РАВНО 'ANYWAY' WITH CONJUNCTIONS....513

Al-Avad A.R.
ON THE ORIGIN AND METHODS OF CLASSIFICATION OF MEDICINAL SUBSTANCES IN ARABIC CHEMICAL AND MEDICAL DISCOURSES IN THE MIDDLE AGES....516

Ananyeva L.A.
THE HOLIDAY MOTIF IN E. RUGE'S NOVEL "IN ZEITEN DES ABNEHMENDEN LICHTS"....519

Konurbaev M.E., Andreeva E.Yu.
STILL SMALL VOICES IN MODERN ENGLISH FICTION: ANALYSIS OF INDISCREET TIMBRES...521

Anduganova M.Yu., Somikova T.Yu., Stepina S.D., Lukinykh A.A.
POLYSYNDETON IN THE TRIAL TEXT OF THE NOVEL "TO KILL A MOCKINGBIRD" BY N. LEE HARPER....526

Bedareva I.A., Reshetnikova E.M.
FEATURES OF ANNA AKHMATOVA'S LOVE LYRICS....528

Burdaeva T.V.
COGNITIVE-PRAGMATIC SITUATIONS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE SYNTACTIC CONCEPT "OF PRECISION" (BASED ON THE GERMAN LANGUAGE)....531

Ivanova L.V., Talalay T.S.
SUFFIXATION AS A PRODUCTIVE METHOD OF WORD FORMATION IN PUBLICISTIC GERMAN TEXTS....534

Kozhukhova I.V., Sharova K.B.
IMAGE OF THE FUTURE AND THE CONCEPT OF THE ADDRESSEE AS BASIC COMPONENTS OF SHAMING....536

Komarkova M.A.
LINGUISTIC ANALYSIS OF ECONOMIC TEXTS....539

Lyu Wenting
THE CONCEPT OF "OLD AGE" IN THE MIRROR OF RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY....541

Milovanova M.V.
THE PROBLEM OF LEXICAL CORRESPONDENCES IN THE THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION (USING THE EXAMPLE OF MEMORY VERBS)....546

Mogish A.A.
THE ETERNAL STORYLINE IN THE LITERATURE OF THE XX CENTURY (IN THE STORIES "THE DEATH OF ISOLDE" BY HORACIO QUIROGA AND "THE FOUR SIDES OF THE COIN" BY JOHN UPDIKE)..548

Nechaeva A.L.
"THE STAGE AS A MIRROR OF THE WORLD": THE OTHER IN THE LANGUAGE OF VERBATIM (BASED ON THE DOCUMENTARY PLAY "THREE QUARTERS OF SADNESS" BY P. BORODINA)....551

Nosova I.V., Nosov D.D.
COMPARATIVE ANALYSIS OF ARCHAIC AND MODERN MYTHS....553

Stepanova M.A.
THE CONCEPT OF EURASIANISM IN GERMAN POLITICAL DISCOURSE....557

Tolkachev S.P.
CALIBAN VS. PROSPERO: A POSTCOLONIAL READING OF SHAKESPEARE'S "THE TEMPEST" .562

Torbik E.M.
EVALUATIVENESS AS A MANIPULATIVE TOOL IN POLITICAL UTTERANCES....565

Torbik E.M.
THE MEANS OF MANIFESTATION OF AUTHORITARIANISM IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE....568

Khalidova R.Sh.
ETIQUE FORMULA OF THE WEDDING DISCOURSE OF THE AVAR LANGUAGE....571

Cui Zheyuan
THE CONCEPT OF "FEELING FOR THE LANGUAGE" AS THE ELEMENTAL MECHANISM OF TEXT UNDERSTANDING....573

Yuldashbaeva L.A.
THE STRUCTURE OF THE NAMES OF BASHKIR NATIONAL CLOTHING....575

Aibatyrova P.K., Sadykova S.Z.
ON THE SEMANTIC STRUCTURE OF STABLE COMPARATIVES OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES....577

Bekova M.R.
THE POETICS OF JAMALDIN YANDIEV....579

Galstian S.A.
SPATIAL PERCEPTION AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF DIFFERENT TYPES OF RELATIONS IN LANGUAGE EXPRESSED BY PREPOSITIONS (BASED ON SPANISH)....581

Evloeva D.D., Matiev M.A.
INGUSH NOVEL OF THE 1960S. CREATIVITY OF A.P. MALSAGOV....584

Kazimagomedova F.I., Magomedova P.A.
COMPONENTS OF NON-VERBAL COMMUNICATION, THEIR ROLE AND MEANING IN ARTISTIC TEXT (WITH REFERENCE TO WORKS BY DAGESTANI AUTHORS)....586

Kelbekhanovna M.R.
ON THE QUESTION OF THE PRINCIPLE OF HISTORICISM IN LITERATURE....588

Magomedrasulova A.S.
STABLE PHRASES WITH A COLOR COMPONENT IN ENGLISH ADJECTIVES....590

Maitieva R.A.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FIGURATIVE SYSTEM OF DARGINIAN AND RUSSIAN PAROEMIAS....592

Matiev M.A.
POPULARIZER OF THE INGUSH LANGUAGE (ON THE WORK OF ILEZ MATIEV)....594

Rabadanova S.M.
ON THE QUESTION OF WAYS OF EXPRESSING THE SUBJECT IN THE RUSSIAN LANGUAGE....596

Rabadanova S.M., Shakhbanova Z.I.
WORD-FORMATION AND SEMANTIC ANALYSIS OF WORDS WITH NEGATIVE PREFIXES IN RUSSIAN AND ENGLISH....598

Uzdeyeva T.M.
IMAGES OF MOSCOW AND ST. PETERSBURG IN ESSAYS BY A.I. HERZEN, V.G. BELINSKY AND A. GRIGORIEV....600

Uzdeyeva T.M.
THE CLASSICS ABOUT FOOD: THE GASTRONOMIC THEME IN THE NOVEL BY N.G. CHERNYSHEVSKY "WHAT IS TO BE DONE?" AND THE NOVEL BY P.D. BOBORYKIN "CHINA TOWN"....602

Ibragimova G.Kh-K., Umarova S.Kh.,
CHARACTERISTICS OF MODELS OF SET COMPARATIVES OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES....604

Ibragimova G.Kh-K., Umarova S.Kh.
ON THE PROBLEM OF MODELING PHRASEOLOGICAL UNITS....606

Shakhbanova Z.I., Gatsieva T.I.
THEMATIC CATEGORIES AND FIGURATIVE SYSTEM OF PROVERBS IN RUSSIAN AND ENGLISH....608

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 80% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- ***Глебов Виктор Васильевич***, кандидат биол. наук, доцент (*г. Москва*)
- ***Гаджиев Рамазан Далгатович***, кандидат педагогических наук, доцент (*г. Махачкала*)
- ***Зотова Татьяна Николаевна***, канд. пед. наук, доцент (*г. Бийск*)
- ***Томилин Александр Николаевич***, доктор пед. наук, профессор (*г. Новороссийск*)
- ***Бокова Ольга Александровна***, канд. психол. наук, доцент (*г. Барнаул*)

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, ra-koncept@yandex.ru